

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**Dinâmicas educativas numa Associação – o papel da educação não formal**

**Patrícia Margarida Romão Silva**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de Especialidade Formação de Adultos**

**Relatório de Estágio Orientado  
pela Prof<sup>a</sup>. Doutora Carmen Cavaco**

**2015**

*“a verdade é que a maior parte daquilo que sabemos não foi aprendido na escola sendo esta, na sua forma moderna, uma invenção histórica muito recente, pela qual passou uma parte ínfima da humanidade. A aprendizagem de coisas que não são ensinadas, ou seja, que não obedecem aos requisitos do modelo escolar, corresponde ao que de uma forma genérica se pode designar por educação não formal.”*

**(Canário, 2006, p. 1)**

## **Resumo**

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Formação de adultos, tendo como principal objetivo relatar e refletir acerca da experiência desenvolvida ao longo do estágio no Graal.

A inserção na dinâmica da própria associação possibilitou acompanhar e participar em diversos projetos, com linhas orientadoras e públicos igualmente díspares. Entre os vários projetos do Graal o estágio inseriu-se nos seguintes: Banco de Tempo; Banco de Tempo Ativo; Banco de Tempo e Comércio Justo; Entra mais em Ação pela Igualdade, Contra a Violência no Namoro; e ECO – Encontro com o Outro. A multiplicidade de projetos conduziu, naturalmente, à realização de atividades de cariz muito diverso, o que foi uma mais-valia enquanto estagiária.

A experiência deste estágio permitiu encarar desafios e práticas muito semelhantes à do mundo profissional, sendo uma forma de canalizar e consolidar as aprendizagens realizadas ao longo da licenciatura e do próprio mestrado, nomeadamente no que toca à educação de adultos e às práticas de educação não formal. Por outro lado, a participação na dinâmica da associação introduziu, ainda, um relevante número de aprendizagens, nomeadamente ao nível prático, que preparam para experiências profissionais futuras. Além disto, a convivialidade presente ao longo do percurso no Graal conduziu, naturalmente, ao desenvolvimento de competências pessoais, também elas essenciais à prática educativa.

Fundamentando-se no pensamento de autores basilares no campo da educação de adultos, como é exemplo Rui Canário e Paulo Freire, o presente relatório é composto por duas grandes partes: a primeira, dedicada ao pensamento de autores que contribuem para o enquadramento teórico do estágio; e a segunda, onde se descreve a associação acolhedora do estágio e as atividades desenvolvidas em cada projeto. Ao longo do relatório faz-se uma articulação permanente entre a teoria e a prática, destacando-se as aprendizagens e conhecimentos desenvolvidos que servirão de base à prática profissional.

**Palavras-chave:** Educação de Adultos, Educação Não Formal, Associação.

## **Abstract**

This present internship report was developed under the Master of Educational Sciences, within a specialization in adult education, the primary goal is to report and reflect about the experience that was developed throughout the internship in GraaL.

The integrations in the dynamics in this very association enabled me to accompany and participate in a diversity of projects, with guiding lines and public that where very disparate. Among the projects that Graal had, the internship was inserted into the following ones: Banco de Tempo; Banco de Tempo Ativo; Banco de Tempo e Comércio Justo; Entra mais em Ação pela Igualdade, Contra a Violência no Namoro; e ECO – Encontro com o Outro. Naturally, the multiplicities of the projects lead to a realization of a diverse nature of activities, which was a very positive assist as an intern.

The experience in the internship allowed me to face challenges and practices very similar to the professional world, that lead to a form of channeling and consolidating apprenticeships pursued through the bachelor's degree and from the master's degree itself, particularly regarding Adult Education and practices in Non Formal Education. In another hand, the participation in the dynamics of the association, lead furthermore, to a relevant number of learning experiences, especially at a practical level, which prepared for future professional experiences. Besides this, the conviviality that was always present through the entire way in GRAAL, naturally, lead to the development of personal skills, that are also essential for educational practices.

Basing itself on the work of cardinal authors, in the field of Adult Education, such as Rui Canário and Paulo Freire, the present report is divided in two sections: the first part is based on the theories, works and guide lines of authors which contributed to the theoretical framework of the internship; the second part is dedicated to the description of the association in which the internship took place and the activities developed in each project. Throughout this report there is a constant articulation between theory and practice, highlighting the apprenticeships and knowledge that was developed throughout, serving as a great foundation for professional practices in the future.

**Keywords:** Adult Education; Non Formal Education; Association.

## **Agradecimentos**

Nas várias fases da nossa vida somos apoiados e encorajados por aqueles que são parte do nosso dia-a-dia e de nós. Este é o momento para agradecer-lhes.

Aos meus pais, por me terem dado as ferramentas necessárias para construir o meu futuro ao longo desta caminhada. Em especial à minha mãe, por ter sempre valorizado a Educação e ter lutado para que eu fosse mais além e que alcançasse o melhor que a vida tem para me dar.

Aos meus amigos, pelas demonstrações de preocupação, apoio e, acima de tudo, orgulho. As vossas palavras deram-me força nos momentos mais difíceis e foram a motivação extra para fazer sempre mais e melhor. Vocês sabem quem são. Obrigada.

Ao Graal, em especial à Eliana e à Jú, por me terem partilhado o seu quotidiano e sabedoria e por me terem ensinado a importância de trabalhar com as pessoas e valorizar aquilo que são. À Teresa, pelo exemplo de motivação e energia, que me fez acreditar que a nossa atitude perante a vida e as dificuldades determina aquilo que fazemos e somos. A todas as pessoas com que me cruzei ao longo do estágio nos diferentes projetos, todas vocês contribuíram à sua maneira para o meu crescimento a nível pessoal e profissional. Obrigada.

À minha orientadora, professora Cármen Cavaco, pela orientação ao longo do Mestrado que me permitiu construir o meu percurso pelo mundo das Ciências da Educação de forma independente e guiada.

Por fim, a ti Rita, pelo companheirismo, cumplicidade e amizade que nos acompanha desde o primeiro ano da Licenciatura. Foi muito importante dividir este tempo de estágio contigo, ter a oportunidade de te ver crescer enquanto eu própria crescia e evoluía. Que esta tenha sido apenas a primeira de muitas experiências pelo mundo das Ciências da Educação.

Àqueles que trazem o sol aos nossos dias: Obrigada.

## Índice

Introdução .....	1
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE ADULTOS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	
1. Emergência do Campo.....	3
2. A diversidade do campo.....	5
3. Perspetivas teóricas: a base da Educação de Adultos.....	10
4. Paulo Freire: pensamento e contributos.....	14
4.1 Saberes básicos à educação.....	14
4.2 Conscientização.....	16
5. Ivan Illich: uma referência para a educação de adultos.....	18
6. Princípios orientadores.....	19
7. Universo educativo: educação formal, não formal e informal.....	21
7.1 Educação Não Formal: principais características.....	23
7.2 Aprender com e a partir da experiência.....	26
8. As Associações e a dependência do Estado.....	27
9. Educação de Adultos: Que caminho, que futuro?.....	29
CAPÍTULO II – ESTÁGIO: CONVIVIALIDADE E APRENDIZAGENS NO ESPAÇO E TEMPO DE UMA ASSOCIAÇÃO	
1. Caracterização da Instituição – Graal .....	34
2. Estágio: práticas e atividades em projetos de uma Associação.....	36
2.1 Banco de Tempo.....	36
2.1.1 Participação num projeto de trocas.....	37
2.2 Banco de Tempo Ativo.....	44
2.2.1 Participação num projeto que traz vida.....	45
2.3 Banco de Tempo e Comércio Justo.....	48
2.3.1 Participação num projeto sobre consumo responsável.....	49
2.4 Entra Mais em Ação pela Igualdade, Contra a Violência no Namoro.....	52
2.4.1 Participação num projeto de sensibilização para a violência no namoro.....	53
2.5 ECO – Encontro com o Outro.....	59
2.5.1 Participação num projeto de cidadania ativa.....	60
2.6 Outras atividades.....	63
2.6.1 Participação no quotidiano.....	63
Considerações Finais.....	65
Bibliografia.....	74

## **Índice de Anexos**

(Disponível em formato digital na contracapa)

Anexo 1 – Plano de Atividades 2014

Anexo 2 – Relatório de Atividades 2013

Anexo 3 – Plano de Sessão Formação Inicial do Banco de Tempo

Anexo 4 – Programa da Formação Inicial do Banco de Tempo

Anexo 5 – Tratamento dos Questionários de Avaliação da Formação Inicial do Banco de Tempo

Anexo 6 – Reformulação do Plano de Sessão da Formação Inicial do Banco de Tempo

Anexo 7 – Plano de Sessão do Encontro Nacional do Banco de Tempo

Anexo 8 – Proposta de Trabalho Membros do Banco de Tempo

Anexo 9 – Tratamento dos Questionários de Avaliação do Encontro Nacional

Anexo 10 – *Newsletter* “Trocar Notícias” 2014

Anexo 11 – Proposta de Candidatura ao Programa Erasmus+

Anexo 12 – Questionário de Monitorização dos Percursos Desenvolvidos Após a Formação Inicial do Banco de Tempo

Anexo 13 – *Follow-up* da Formação Inicial do Banco de Tempo

Anexo 14 – Relatório Balanço da Atividade do Banco de Tempo em 2014

Anexo 15 – Programa do Encontro Internacional do Banco de Tempo

Anexo 16 – Programa Formação “Lideranças Partilhadas e Intervisão”

Anexo 17 – Tratamento dos Questionários de Avaliação da Formação “Lideranças Partilhadas e Intervisão”

Anexo 18 – Publicação do Banco de Tempo

Anexo 19 – Guião de Entrevista Coordenadores

Anexo 20 – Guião de Entrevista Membros

Anexo 21 – Transcrição de Entrevista Banco de Tempo Miratejo

Anexo 22 – Transcrição de Entrevista Banco de Tempo Portela

Anexo 23 – Transcrição de Entrevista Banco de Tempo Cascais

Anexo 24 – Questionário Consumo Responsável

Anexo 25 – Tratamento dos Questionários Sobre Consumo Responsável

Anexo 26 – Programa I Oficina de Formação Sobre Consumo Responsável

Anexo 27 – Relatório da I Oficina de Formação Sobre Consumo Responsável

Anexo 28 – Plano de Sessão Ourém

Anexo 29 – Dinâmica Carrossel Entra em Ação

Anexo 30 – Dinâmica das Cartas contra a Violência no Namoro

Anexo 31 – Plano de Sessão Palmela

Anexo 32 – Plano de Sessão Pataias

Anexo 33 – Plano de Sessão Concerto-Sensibilização

Anexo 34 – Discursos dos Apresentadores do Concerto-Sensibilização

Anexo 35 – Plano de Sessão Bandas Desenhadas

Anexo 36 – Cartaz

Anexo 37 – Convite

Anexo 38 – Publicação do Entra Mais em Ação

Anexo 39 – Levantamento de atividades de sensibilização

Anexo 40 – Plano de Sessão de Divulgação do Projeto ECO

Anexo 41 – Programa *Workshop* “Afeto Inclusivo e Comunicação Autêntica



## **Lista de Abreviaturas**

CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ONG – Organização Não Governamental

POPH – Programa Operacional Potencial Humano

QREN – Quadro de Referência Estratégia Nacional

## Introdução

O presente trabalho surge como conclusão do estágio realizado no âmbito do ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre em Ciências da Educação, com especialização em Formação de Adultos. O estágio decorreu na associação Graal, localizada no centro de Lisboa, entre os meses de setembro de 2014 e maio de 2015. O Graal é constituído como movimento internacional de mulheres que pretende que estas detenham um papel interventivo e fundamental na sociedade. Nesta linha de ideias pretendem alcançar uma sociedade mais justa e igualitária, desenvolvendo atividades de cariz social e cultural onde se promove a reflexão/ação/reflexão. Na tentativa de construir modelos de sociedade alternativos desenvolve projetos de cariz muito diverso, baseados em metodologias participativas que colocam a pessoa no centro de todo o processo.

O interesse pelas áreas da animação sociocultural e do desenvolvimento, e a vontade de adquirir experiência profissional nestas áreas, levou-me a escolher o estágio como modalidade do Mestrado. Ambicionando realizar um estágio que me permitisse desenvolver um grande número de experiências foi fácil optar pelo Graal, como associação que desenvolve inúmeros projetos reconhecidos em todo o país. Além disto, o facto de basearem a sua ação formativa na filosofia de Paulo Freire, a qual pressupõe que os indivíduos sejam mais críticos e atuantes perante a realidade em que vivem, foi um pormenor de grande importância no momento de decidir a instituição que iria acolher o estágio. Tendo sido aceite no Graal foi possível vivenciar diversas metodologias que são adaptadas ao público e temáticas em questão, fazendo de cada pessoa o sujeito da sua história e uma peça fundamental para a construção da história coletiva. Foi igualmente importante experienciar a importância da dialética entre prática e teoria e entre ação e reflexão, numa lógica de aprendizagem, em todos os tempos de vida.

O estágio centrou-se, essencialmente, em cinco projetos – Banco de Tempo; Banco de Tempo Ativo; Banco de Tempo e Comércio Justo; Entra Mais em Ação pela Igualdade, Contra a Violência no Namoro; ECO - Encontro Com o Outro – e ainda nas atividades que fazem parte do quotidiano de qualquer associação. A diversidade dos projetos foi uma mais-valia, uma vez que permitiu o contacto direto com diferentes pessoas, contextos e metodologias, o que se revelou muito rico para mim enquanto estagiária.

Relativamente à estrutura e ao conteúdo do relatório, o documento está organizado em duas partes: a primeira, dedicada aos pressupostos teóricos que fundamentam a educação de adultos; e a segunda, que apresenta as aprendizagens e momentos de convivialidade vividos no Graal. O primeiro capítulo tem o seu foco nos elementos teóricos que contribuem para a construção teórica do campo da educação de adultos. Traz-se para este capítulo o pensamento de diversos autores

com o intuito de compreender a emergência e diversidade do campo, mencionando-se as perspectivas teóricas que servem de base à educação de Adultos. Referem-se ainda os nomes de Paulo Freire e Ivan Illich, encaminhando-se o discurso para os princípios orientadores deste campo. Destaca-se a Educação Não Formal e o seu papel no universo educativo, referindo-se a crescente dependência das associações em relação ao Estado e aos financiadores externos. Termina-se o capítulo com uma reflexão sobre o caminho e futuro da educação de Adultos. No segundo capítulo é apresentada a associação que acolheu o estágio e os seus projetos, bem como as atividades desenvolvidas em todos eles ao longo do estágio. Nesta descrição é feito um cruzamento com os pensamentos de autores de referência que contribuem significativamente para a compreensão da relação dialética entre teoria e prática. No final, apresentam-se considerações finais que concluem todo o pensamento e discurso construído ao longo do estágio e no presente trabalho acadêmico.

A nível prático, a passagem por este estágio tem como ponto de partida a ideia de que a aprendizagem está associada a um processo que é produzido pela participação num determinado conjunto de vivências diversificadas, ao longo da vida, que evidenciam o potencial formativo advindo das experiências. Nesta linha de ideias, ao longo do presente trabalho procurou-se relacionar, de forma constante e consistente, os elementos teóricos com as práticas vivenciadas ao longo do estágio. Foi feito um esforço no sentido de demonstrar os pontos em comum entre a teoria e a prática, bem como destacar as diferenças entre o que é dito pelos autores e o que é vivenciado, na realidade, pelos sujeitos no contexto da Educação Não Formal.

## **Capítulo I – Educação de Adultos: Pressupostos Teóricos**

### **1. Emergência do Campo**

Neste capítulo, pretendem-se explicitar os contributos teóricos do campo da educação de adultos. Estes contributos servem de linhas orientadoras ao enquadramento conceptual do estágio, partindo-se das aprendizagens advindas das leituras de obras de diversos autores. No presente enquadramento encontra-se uma reflexão sobre aquelas mesmas leituras, com o intuito de aprofundar o olhar sobre as práticas de educação não formal desenvolvidas em associações que enquadram o seu trabalho no campo da educação de adultos. Nesta medida, começa-se por perceber o surgimento deste campo, nomeando as suas diversas práticas e perspetivas teóricas. Introduz-se o pensamento dos autores Paulo Freire e Ivan Illich, que nos conduzem aos princípios orientadores do campo da educação de adultos. Discutem-se as principais características da educação formal, não formal e informal e ainda a dependência das Associações em relação ao Estado. Termina-se com uma questão que nos leva a pensar no caminho e futuro que estará reservado para a educação de adultos.

Para abordar a temática da educação de adultos, uma das obras de referência do professor Rui Canário (2008) é precisamente “Educação de Adultos: Um campo e uma problemática”, e é a partir desta que se dá início ao enquadramento conceptual deste relatório.

A visão do campo da educação de adultos que impera atualmente constitui um fenómeno recente, que advém da ideia de que a educação é um processo permanente que se confunde com a própria vida dos sujeitos. Tendo por base esta ideia de educação como um processo permanente, é possível afirmar que a educação de adultos emergiu da continuidade dos ideais e filosofias das Luzes, tal como indica o autor suprarreferido. No ano de 1792, quando decorria a Revolução Francesa, Condorcet (s/d, cit. em Canário, 2008) veio introduzir, pela primeira vez, a ideia de que era útil aprender em qualquer idade e por essa razão a educação devia estar presente em todas as fases da vida, pensamento esse que permanece até hoje. Esta conceção da educação de adultos desenvolveu-se, de forma mais notória, após a Revolução Francesa e até metade do século XX. Foi, precisamente, neste período que emergiu o conceito de educação de adultos e foram várias as iniciativas desenvolvidas por parte do Estado ligadas à alfabetização, formação profissional e educação política. Importa referir que embora o Estado tenha assumido um papel de destaque no período após a Segunda Guerra Mundial, a educação de adultos consolidou-se sobretudo com base em iniciativas de origem não estatal, mais particularmente iniciativas populares.

Como refere Santos Silva (1990, cit. em Canário, 2008), a partir do século XIX, a educação de adultos surgiu associada a dois processos sociais, sendo eles o desenvolvimento de movimentos sociais de massas e a consolidação dos sistemas escolares nacionais, que passaram a incluir os adultos, num ensino de segunda oportunidade. Com o crescimento da oferta educativa nos “trinta anos gloriosos”, as práticas de educação de adultos registaram um aumento significativo e deixaram “de estar reservadas a um pequeno número e confinadas a determinadas categorias socioprofissionais ou socioculturais” (Canário, 2008, p. 12), passando a estar disponível a todos os sujeitos, independentemente, do seu estrato social. Finger e Asún (2003) referem que as práticas de educação de adultos surgiram devido às consequências negativas do desenvolvimento industrial do início do século XX. Neste sentido, as práticas de educação de adultos são associadas pelos autores às ideias de *emancipação* e *compensação*. Estas surgiram então, numa primeira fase, como resposta às lutas de diversos grupos e classes sociais que ambicionavam a emancipação, na expectativa de uma sociedade melhor. Por outro lado, a educação de adultos começou a deter a componente compensatória em que o seu objetivo passava por proporcionar educação a adultos não escolarizados. Com o desenvolvimento do Estado-providência a educação de adultos começou a deter, de forma crescente, um apoio por parte das administrações educacionais públicas. Na maioria dos países europeus, as próprias atividades de educação de base e profissional começaram a ser organizadas e financiadas ou subsidiadas pelo Estado.

Segundo Bhola (1989, cit. em Canário, 2008), numa primeira fase a educação de adultos centrou a sua atenção e interesse na Europa, devastada naquela altura pela guerra. Ao longo do tempo e de forma progressiva, o centro de interesse deslocou-se para os países do terceiro mundo, onde era claramente visível a extrema pobreza, sobretudo depois de 1950. Importa assim esclarecer que neste domínio sempre se registaram duas lógicas, uma que centrou a educação de adultos nas ofertas educativas de segunda oportunidade e nos países menos desenvolvidos, até porque a ação da UNESCO e as políticas públicas dos vários países incidiram nessa vertente, e outra que tornou evidente a diversidade e complexidade do campo da educação de adultos. Deste pensamento resultou a expansão acelerada da educação de adultos, que trouxe como principal consequência a diferenciação interna e a complexificação do próprio campo da educação de adultos, o que levou ainda à heterogeneidade do mesmo (Canário, 2008).

Uma das organizações que merece ser destacada no que toca ao desenvolvimento do campo da educação de adultos é a UNESCO, como indicam Finger e Asún (2003). Desde o seu início, a UNESCO sempre demonstrou interesse por este campo, nomeadamente na área da alfabetização e da educação básica de adultos. Além de organizar conferências internacionais sobre a educação de adultos, a UNESCO tem ainda promovido a mobilização de recursos, bem como a

disseminação do conhecimento, servindo ainda como banco de dados e de documentação onde incluem as publicações próprias. O conceito de *educação permanente* é referido por Finger e Asún (2003) como a identidade da UNESCO, onde se propunha a criação de uma sociedade onde todos estivessem a aprender de forma permanente.

O surgimento do campo da educação de adultos é marcado por diversos acontecimentos históricos que foram suprarreferidos e que foram determinantes para a construção deste mesmo campo. Partindo desta diversidade e complexidade, percebemos então que a educação de adultos surge, por um lado, como campo de práticas sociais assente numa lógica mais ampla e próxima das dinâmicas sociais e, por outro, como campo de orientações políticas inserido numa lógica de escolarização e de segunda oportunidade dos adultos.

## **2. A diversidade do campo**

Como campo abrangente, a educação de adultos é composta por diferentes domínios de práticas educativas e sociais. Torna-se fundamental refletir sobre o processo de surgimento destas práticas, mais particularmente em relação às práticas educativas, às instituições ligadas a este campo e aos agentes educativos.

Tal como referido, existem distintas práticas educativas destinadas a adultos e, por essa mesma razão, o autor Rui Canário (2008) refere na sua obra a “flutuação” terminológica entre educação de adultos e formação de adultos. Nesta flutuação, a expressão “educação de adultos” encontra-se na tradição da alfabetização, podendo ser entendida em sentido restrito – ensino recorrente – e em sentido lato – todos os processos educativos presentes ao longo da vida do sujeito. Já a expressão “formação de adultos”, incluída na tradição da formação profissional, em sentido restrito refere-se à formação profissional, numa lógica de processos de adaptação ao mercado de trabalho, e em sentido lato ao “processo abrangente de autoconstrução da pessoa” (Canário, 2008, p. 33). Em sentido lato, a “educação de adultos” leva-nos a pensar em conceitos como educação formal, educação não formal e educação informal, enquanto a “formação de adultos” nos conceitos de heteroformação, ecoformação e autoformação de Gaston Pineau (1988). Neste trabalho optou-se pelo termo educação de adultos uma vez que se liga aos conceitos trabalhados durante o estágio que definem o trabalho do Graal.

Com a difusão das práticas educativas mobilizadoras de adultos, assistiu-se a uma diferenciação interna e complexificação do próprio campo da educação de adultos devido, em grande medida, à heterogeneidade das iniciativas. Como se pode constatar na obra de Canário (2008) esta diversidade é confirmada a três níveis – práticas de educação de adultos; instituições

implicadas nos processos de educação de adultos; e figura do educador. Identificaremos de seguida a diversidade registada em cada um destes três níveis.

A multiplicidade de práticas de educação de adultos é identificada por inúmeros autores, de forma muito diversa e que merece ser aqui referida. Rui Canário (2008) para colocar em evidência a diversidade de práticas de educação de adultos identifica quatro campos de atuação que vão ao encontro da tipologia anteriormente referida: a formação profissional contínua, orientada para a qualificação da mão-de-obra; a alfabetização e o ensino recorrente, ou seja, ofertas educativas de segunda oportunidade; o desenvolvimento local, que permite a valorização dos contextos locais e a participação dos atores locais interessados; e a animação sociocultural, direcionada para dinâmicas lúdicas, em vários contextos sociais. Tendo por base o cariz dos projetos desenvolvidos pelo Graal, acompanhados durante o estágio, importa focar e desenvolver apenas os dois últimos campos de práticas identificados.

O conceito de educação e de desenvolvimento tem vindo a evoluir ao longo dos últimos anos, especialmente com os “trinta anos gloriosos”, época em que as políticas governamentais foram orientadas para a qualificação da mão-de-obra com base no aumento da oferta escolar. Na altura, vivia-se o “auge da sociedade industrial moderna, orientada para a produção em massa e para o consumo em massa” (Canário, 2008, p.62), sendo o objetivo uma maior produção e o aumento do consumo. Com a crise mundial dos anos 70, provocada pelo choque petrolífero, começaram a ser notórias algumas limitações e falhas do modelo desenvolvimentista, surgindo assim um modelo de desenvolvimento alternativo e crítico, baseado no lema “pensar globalmente, agir localmente”. Este modelo surgiu como alternativo e crítico face ao modelo já existente, contudo importa referir que o modelo desenvolvimentista continua a ser hegemónico.

O novo modelo de desenvolvimento caracteriza-se pela sua multidimensionalidade, isto é, o desenvolvimento é composto por várias dimensões, não sendo reduzido apenas à vertente económica, como acontece no modelo desenvolvimentista. São tidas em conta dimensões como o bem-estar das pessoas, a preocupação com o meio ambiente e clima, existência de serviços (saúde, sociais, desportivos), baseados numa lógica de solidariedade e ajuda mútua. Com este modelo “passam a valorizar-se os processos integrados de intervenção, ao nível local, globalizando a intervenção ao nível de um território” (Canário, 2008, p.63), ao invés de se enveredar pela intervenção analítica e segmentada planeada a nível nacional, como acontecia no modelo anterior. Partindo destas características é possível enquadrar a ação do Graal neste novo modelo, tendo em conta que os seus projetos procuram a criação de modelos de sociedade alternativos através de mudanças produzidas pelos próprios sujeitos a nível cultural, social e educacional.

Nesta nova perspectiva de desenvolvimento, entende-se o desenvolvimento como “o resultado da implicação na acção por parte dos interessados no processo de desenvolvimento que, assim, se constitui como uma aprendizagem colectiva em que a transformação social é concomitante com a mudança de representações (...) e de comportamentos” (Canário, 2008, p.64). Esta forma de entender o desenvolvimento local remete-nos para dois princípios – participação e endogeneidade. A participação surge devido ao facto de se reconhecer a importância de serem os atores locais a tomarem as decisões no processo de desenvolvimento, o que se contrapõe à ideia de intervenção conduzida por alguém exterior ao contexto. É com base na participação dos atores locais que é possível “transformar o processo de desenvolvimento num trabalho que a comunidade realiza sobre si própria” (Canário, 2008, p.65). Por sua vez, a endogeneidade refere-se ao modo como se identificam e mobilizam os recursos locais no quadro de processos de desenvolvimento. Importa salientar que segundo este modelo os recursos locais mais importantes são as próprias pessoas, o que se contrapõe à lógica do modelo de desenvolvimento predominante, que tende a colocar o enfoque das suas políticas nas carências dos meios mais problemáticos.

O desenvolvimento surge neste novo modelo como processo coletivo de aprendizagens, onde os atores locais gozam de autonomia para identificar e resolver problemas locais fundamentais para os mesmos. Pensando no papel da educação de adultos como algo complementar ou até o ponto de partida de intervenções de desenvolvimento local, como indica Rui Canário (2008), é fundamental passar da “leitura pela negativa” da realidade para uma “leitura pela positiva”, quer por parte das entidades financiadoras e promotoras, quer pelos próprios interessados. Apenas deste modo é possível estabelecer um processo de desenvolvimento endógeno que tem por base a otimização dos recursos locais, atribuindo-se um verdadeiro significado aos processos de desenvolvimento local como “processos educativos, globalizados a nível local, capazes de colocar o enfoque nos processos de aprendizagem, valorizando os conhecimentos experienciais, a interacção colectiva na resolução de problemas locais” (Canário, 2008, p.66).

Se quisermos dar vida à educação de adultos, desenvolvendo dinâmicas locais que sejam educativas e de desenvolvimento, simultaneamente, é essencial respeitar determinadas características levantadas por Nóvoa e outros (1992, cit. em Canário, 2008). É necessário dar primazia ao *particular* e *específico*, onde o desenvolvimento vem “de baixo”, baseando-se na ação dos atores locais e na valorização dos recursos das coletividades locais. Por outro lado, os atores locais detêm um papel primordial na sua auto-organização em torno de projetos comuns, estando a tónica assente na valorização dos recursos qualitativos locais. Por fim, a *perspetiva do desenvolvimento como um processo participativo e negociado* pressupõe a transferência do poder central para os níveis local e regional, reforçando-se a cooperação entre parceiros locais em torno



de projetos comuns. A educação de adultos assume então um papel significativo na construção de políticas integradas de desenvolvimento, que tenham a capacidade de “Fazer da educação um eixo estruturante do desenvolvimento local e transformar o desenvolvimento local num processo educativo” (Canário, 2008, p.67).

Nas palavras de Rui Canário (2008) a animação sociocultural, como campo de práticas, constitui um fenómeno social e educativo recente, que é difícil de definir devido ao facto de abarcar públicos e áreas de atividade muito diversos. Para esta crescente visibilidade social da educação não formal, muito contribuiu a relativização da importância da instituição escolar verificada ao longo das últimas décadas. Atualmente, a animação sociocultural está presente em áreas de atividade muito díspares como é exemplo empresas, serviços sociais ou administração pública. Nesta linha de ideias, Donzelot (1994, cit. em Canário, 2008) introduz o conceito de “Estado Animador” para se referir à disseminação da animação sociocultural, quer ao nível das práticas quer dos discursos, em todas as áreas e organismos da sociedade, incluindo o Estado. Ainda assim, a animação sociocultural tende a ser um campo com um certo “fechamento” sobre si próprio, rejeitando as investigações científicas e as análises que poderiam classificar, de forma mais exata, as suas práticas.

Segundo o autor Pierre Besnard (1985, cit. em Canário, 2008) podemos ligar o surgimento da animação sociocultural, como campo de práticas sociais e educativas, a mudanças sociais como o rápido *crescimento económico* dos “trinta anos gloriosos”, em que se exige a criação de iniciativas educativas poderosas, a *massificação*, a natureza *demográfica*, nomeadamente o envelhecimento da população, a *normalização social* e o aumento do *tempo livre*. O mesmo autor define algumas funções da animação sociocultural, entre elas, a função de *adaptação e de integração* face às mudanças da sociedade industrial, a função *recreativa* de organizar os tempos livres e a função *crítica* em que a animação sociocultural contribui para o desenvolvimento de um pensamento crítico que conduz à igualdade de oportunidades e ao pleno exercício da democracia. Dentro destas funções é de destacar a *educativa* onde a animação sociocultural surge como uma “«escola paralela» que permite complementar as formações anteriores e, ao mesmo tempo, aprofundar interesses culturais específicos” (Canário, 2008, p.76).

Como refere Canário (2008), encontrar uma única definição para este campo é uma tarefa quase impossível, até porque para certos autores este campo é associado à adaptação social, enquanto outros o ligam à mudança constituinte, o que “traduz a sua riqueza e a complexidade dos fenómenos de animação sociocultural” (p.74). Dentro desta riqueza e complexidade é possível destacar alguns traços comuns da animação sociocultural: os participantes participam voluntariamente; não é seletiva em termos de público; não conduz à obtenção de diplomas;

decorre em qualquer espaço; e as suas atividades surgem como respostas educativas a necessidade sociais. Por deter estas características, o autor enquadra a animação sociocultural no nível informal, uma vez que os efeitos são mais valorizados do que as intenções e ainda porque se dá primazia aos processos de autoformação, ecoformação e heteroformação (Gaston Pineau, 1988). A aprendizagem surge então como processo apropriativo das oportunidades educativas que são vivenciadas pelos sujeitos no quotidiano. Todavia, é importante referir que as práticas da animação sociocultural dividem-se em duas lógicas distintas, uma lógica de oferta-procura e uma lógica de trabalho com as pessoas. No primeiro tipo de práticas verifica-se um afastamento dos princípios orientadores do campo da educação de adultos, enquanto o segundo tipo de práticas segue e defende esses mesmos princípios. Nesta linha de ideias e pelos traços acima referidos, pode afirmar-se que a animação sociocultural assente numa lógica de trabalho com as pessoas é a prática que melhor defende, ainda nos dias de hoje, a tradição e princípios do campo da educação de adultos.

Relativamente à diversidade de instituições, domínio também ele responsável pela complexidade do campo, é possível afirmar que a educação de adultos contribuiu de forma decisiva para o fim do “monopólio educativo” da instituição escolar, como refere Canário (2008). Este feito foi conseguido até porque, no campo da educação de adultos, tem-se vindo a reconhecer o carácter educativo das experiências vividas em diversos contextos sociais e a criticar a hegemonia da forma escolar na sociedade. Deste modo, acredita-se que a ação educativa ocorre em contexto de trabalho, nas atividades lúdicas e na intervenção social. Consequentemente, qualquer organização social surge como um contexto educativo, acabando-se assim com “a divisão dicotómica entre instituições educativas e não-educativas” (Canário, 2008, p.17). O argumento anteriormente identificado permite compreender que todos os espaços têm um potencial educativo, o que materializa a ideia da diversidade de instituições envolvidas na educação de adultos, quer estas assumam ou não essa missão.

Decorrente da diversidade de práticas e de instituições envolvidas nos processos de educação de adultos, torna-se evidente a diversidade de agentes educativos envolvidos nestes processos de educação formal, educação não formal e informal. Neste caso, a ideia de que a profissionalização é indispensável para o exercício da ação de educador deixa de fazer sentido. Autores como Marcel Lesne (1978, cit. em Canário, 2008) começam a defender que qualquer sujeito que viva em sociedade tem a capacidade para, de certa forma, desempenhar o papel de agente informal de educação. Pensando no educador de educação de adultos, é de salientar que desempenhar esta atividade implica desempenhar também uma diversidade de tarefas, o que é visível nas diferentes designações que têm vindo a ser utilizadas para designar tais funções –

instrutor, monitor, animador, formador, etc. Esta diversidade de designações tem subjacente uma multiplicidade e complexidade de práticas educativas, o que também reforça a irrelevância de distinguir dicotomicamente os profissionais de educação das crianças e os profissionais de educação de adultos (Canário, 2008).

### **3. Perspetivas teóricas: a base da Educação de Adultos**

Encarando a educação de adultos como um campo, é fundamental debater os fundamentos intelectuais e teóricos presentes na obra de Finger e Asún (2003). Falamos especificamente das três escolas que influenciam, até aos dias de hoje, a forma como encaramos e definimos a aprendizagem, são elas: o pragmatismo, o humanismo e o marxismo.

O pragmatismo constitui, para a maioria da literatura, a base intelectual da educação de adultos. Como referem Finger e Asún (2003), o autor considerado pai da educação de adultos americana é John Dewey. Para este autor, a filosofia da educação baseia-se na antropologia, mais especificamente, nas capacidades específicas de aprendizagem dos seres humanos. Entre estas capacidades é de destacar a da *plasticidade*, que é definida como a capacidade de os humanos aprenderem com os erros e, desta forma, moldar o ambiente de acordo com as suas próprias necessidades.

A ideia de moldar e de humanizar o ambiente é muito importante para Dewey, sendo que a educação, a aprendizagem e a ciência constituem as funções da humanização, do desenvolvimento e do crescimento. Por outras palavras, a educação consiste num meio para atingir o desenvolvimento que é o fim último. Neste sentido cabe à educação: garantir que todos os sujeitos têm a oportunidade de viver experiências e de aprender com elas; proporcionar a todos os cidadãos momentos semelhantes que lhes permitam atingir o mesmo nível de conhecimentos; integrar e explorar a criatividade e a curiosidade; e levar as pessoas a participar ativamente na mudança, tendo por base a ideia do aprender-fazendo. Importa frisar que para Dewey a educação não ocorre, necessariamente, num contexto ou tempo definido. Pelo contrário, a sua conceção de educação é extremamente ampla, uma vez que “é para todos, em todo o lado e por todo o tempo” (Finger e Asún, 2003, p.41).

Outro autor de referência é Eduard Lindeman (cit. em Finger e Asún, 2003), até porque foi quem introduziu a obra de Dewey no campo da educação de adultos. Na visão de Lindeman, ao contrário de Dewey, o significado é encarado numa perspetiva sociológica, onde se tenta “conferir coerência à vida fragmentada das pessoas que habitam num ambiente industrial” (Finger e Asún, 2003, p. 42). O papel da educação de adultos passa então por incorporar o mundo do trabalho na vida dos sujeitos. Relativamente à metodologia, Lindeman defende que a educação de adultos

acontece em situações concretas, sendo que as experiências têm uma grande importância, tal como defendia Dewey. A *discussão* surge como um método didático, mais especificamente os trabalhos e discussões em grupo, o que traduz a ênfase nas dimensões colaborativas de aprendizagem.

As questões relacionadas com a aprendizagem experiencial e com o interacionismo simbólico são muito influenciados pelo pragmatismo e, por essa mesma razão, passamos de seguida a refletir sobre cada um deles. Quanto ao primeiro, importa referir o autor David Kolb (cit. em Finger e Asún, 2003) que combina, tanto quanto possível, os contributos de Lewin, Dewey e Piaget. Para Kolb, o ciclo de aprendizagem inclui alguns pressupostos, entre eles: o que importa na aprendizagem é o processo e não os resultados; a aprendizagem dá continuidade às experiências vividas e aos conhecimentos anteriormente adquiridos; e o processo de aprendizagem implica transações entre a pessoa e o ambiente. Já o interacionismo simbólico pode ser traduzido como a aplicação do pragmatismo à interação humana. Neste caso prevalece a ideia de que os humanos agem em relação às coisas consoante o significado que essas coisas têm para eles, sendo que esse significado é alterado constantemente devido à interação social. Neste caso, como indicam Finger e Asún (2003), a função da educação de adultos passa por “ajudar as pessoas a adaptarem-se à sociedade, ao mesmo tempo reforçando a sua individualidade” (p.54). Tendo em conta o que foi referido, é passível de se afirmar que a aprendizagem experiencial encara a aprendizagem como um mecanismo de resolução de problemas, enquanto para o interacionismo simbólico a aprendizagem está ligada à resolução de problemas adaptada ao autodesenvolvimento da identidade.

A segunda escola, o humanismo, teve origem na psicologia humanista e assenta na ideia de que a motivação humana se relaciona com a satisfação das necessidades, principalmente a necessidade de autorrealização. Além disto, o pensamento humanista insere-se na filosofia do existencialismo que “realça a singularidade da existência humana [...] e a possibilidade de autodesenvolvimento” (Finger e Asún, p.61, 2003). Um dos autores mais importantes para o pensamento humanista foi Carl Rogers (cit. em Finger e Asún, 2003) que modelou, de forma considerável, a educação de adultos humanista. O seu pensamento é baseado nos pressupostos de que o ser humano é ativo, livre e fundamentalmente bom, tendo um impulso interior para o autodesenvolvimento que depende do ambiente. É notório que para o autor a parte mais importante é o indivíduo, enquanto a sociedade surge como ambiente. Para Rogers o propósito da educação é ajudar o indivíduo a crescer através da criação de um ambiente favorável. A nível técnico, o autor defende que a “experiência” não pode ser separada do “significado” até porque se

pretende a “redução da discrepância [...] entre «experiência» e o «significado» que ela tem para a pessoa” (Finger e Asún, p.63, 2003).

Outro autor de referência é Malcolm Knowles (cit. em Finger e Asún, 2003) que contribuiu para institucionalizar o campo da educação de adultos humanista e para o desenvolvimento de novos conceitos. Este autor combina o humanismo com o pragmatismo, daí que encare as situações e problemas como desafios para aprender, tal como no pragmatismo, mas salienta o papel do ambiente como facilitador ou obstáculo à aprendizagem dos adultos. Nesta linha de ideias, as experiências surgem, por um lado, como fontes de aprendizagem e, por outro, como resultado do processo de aprendizagem. Da mesma forma que Rogers, também este autor acredita que há uma motivação intrínseca para o desenvolvimento e aprendizagem que conduz à auto-realização.

Relativamente ao marxismo, este pode ser visto, como indicam Finger e Asún (2003), como uma *análise científica da realidade social* ou como um *programa político* que tem por objetivo a transformação social com base na luta de classes. Do ponto de vista marxista, o progresso humano resulta da relação entre infraestrutura e superestrutura, estando a educação integrada na superestrutura e sendo moldada pelos interesses instalados. Um dos autores de referência para o marxismo é Paulo Freire que, devido à sua formação e ao seu percurso profissional e de vida, continua a influenciar a educação de adultos até hoje. O facto de ter conciliado o Movimento de Educação de Base com a Teologia da Libertação fez com que se tornasse uma personalidade muito apreciada na América Latina, como indicam Finger e Asún (2003). O seu pensamento foi ainda inspirado no trabalho de Marx, o que fez com que Freire concebesse a pedagogia como uma “ação cultural para a libertação” (Freire, 1980, cit. em Finger e Asún, 2003, p.77). A pedagogia da libertação criada por Paulo Freire é definida como um processo cultural que tem como fim último a libertação. Para se trilhar este caminho passa-se, primeiro, pela fase da consciência crítica – conscientização – em que o grupo deve tomar consciência da opressão cultural a que está sujeito e, numa segunda fase, pela prática crítica que implica a intervenção para desenvolver alternativas à opressão.

Em termos de prática pedagógica, os programas de alfabetização de Freire têm duas finalidades: ensinar as pessoas a ler e a escrever e levá-las a tornarem-se conscientes da opressão cultural a que estão submetidas. Para tal, são seleccionados temas pertinentes para as pessoas e que estão ligados a questões existenciais para as pessoas em questão. Quanto ao modelo pedagógico do autor, este pretende levar os sujeitos a passarem de uma “consciência mágica”, a uma “consciência ingénua” e, por fim, a uma “consciência crítica” (cit. em Finger e Asún, 2003). Ao chegar à consciência crítica, os sujeitos conseguem compreender criticamente a sociedade e cultura em que vivem e perceber que têm capacidade para alterar a sua própria

situação. Não sendo um patamar fácil de alcançar, espera-se que na consciência crítica, por mais pequenos que sejam os passos, se caminhe em direção a uma situação melhor do que aquela em que os indivíduos se encontravam.

Uma das abordagens práticas inspiradas no marxismo é a Investigação-Ação Participativa (IAP), que foi criada no Sul durante os anos de 1970 e 1980. Esta abordagem ganhou vida nas zonas rurais do Sul, onde se tem imposto, desde há alguns anos, o desenvolvimento típico do Norte. O seu principal objetivo consiste em ajudar os diferentes povos a compreender como o conhecimento endógeno foi destruído para, posteriormente, recuperar esse mesmo conhecimento. Este processo é algo coletivo e, por essa razão, deve acontecer no “interior de comunidades concretas e geograficamente enraizadas” (Finger e Asún, 2003, p.84).

A nível prático a IAP trabalha com pessoas que não detêm poder, atribuindo-lhes um papel ativo e determinante na definição, análise e resolução de problemas, com o intuito de transformar a realidade social de forma verdadeiramente significativa. Nesta linha de ideias, (1) começa-se por determinar as funções desempenhadas por certas técnicas tradicionais, (2) avalia-se a importância destas para a comunidade, (3) identificam-se os problemas locais e, como último passo, (4) tenta-se recuperar uma parte do conhecimento endógeno que pode servir como resolução aos problemas encontrados. Estes passos devem ser desenvolvidos pela comunidade através de um processo de aprendizagem coletivo, onde pode haver a presença de um facilitador externo que tem como função orientar o processo que é vivido pelas próprias pessoas. O trabalho desenvolvido pelo Graal pode enquadrar-se, de certa forma, nesta abordagem uma vez que os seus projetos são desenvolvidos nas próprias comunidades e cada indivíduo é encarado como investigador e ator que participa ativamente no projeto. Cada pessoa torna-se o principal sujeito da sua própria história, intervindo de forma crítica e criativa e contribuindo para a história coletiva. De facto, a procura por alternativas menos mercantis, que aproximam as pessoas das suas origens e das suas necessidades, faz com que os projetos centrem a sua atividade nas próprias pessoas e que as encare como principais recursos.

Tendo por base o que foi acima referido, é possível afirmar que a aprendizagem é vista de diferente maneira consoante a teoria a que nos referimos. De forma sucinta, para o pragmatismo a aprendizagem constitui um processo de resolução de problemas, para o humanismo a aprendizagem é algo individual e, por fim, o marxismo encara a aprendizagem como processo que leva ao conhecimento e ao desenvolvimento a nível intelectual.

#### **4. Paulo Freire: Pensamento e Contributos**

Sendo um dos autores mais conhecido e reconhecido no campo da educação de adultos, o pensamento e contributos de Paulo Freire surgem como um tema essencial a incluir neste trabalho. Importa começar por destacar alguns aspetos da sua vida referidos por Finger e Asún (2003), para posteriormente nos focarmos nos seus contributos. Optou-se por incluir o pensamento deste autor, uma vez que é uma referência no campo da educação de adultos, bem como toda a atividade prática desenvolvida ao longo do estágio.

Tendo nascido no ano de 1921 no Brasil, Paulo Freire estudou Direito, Filosofia e ainda Psicologia Linguística. Viveu até 1964 no Brasil, desempenhando diversas profissões em diferentes áreas. Viveu algumas décadas fora do Brasil, tendo visto o seu pensamento e a proposta de pedagogia do oprimido serem disseminadas e implementadas na América Latina e na África. Dedicou o tempo da sua reforma à educação popular, realizando conferências e escrevendo diversos artigos e obras. Veio a falecer em São Paulo no ano de 1997, aos 65 anos.

##### **4.1 Saberes básicos à educação**

Partindo das características da instituição que acolheu o estágio e dos seus projetos torna-se importante refletir acerca de alguns saberes essenciais à prática educativa, referidos na obra *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa* de Paulo Freire (1997). Importa esclarecer que a obra está escrita tendo por base a relação entre professor e aluno mas pode, naturalmente, ser aplicada a outros contextos e atores educativos. Pensando particularmente no Graal optou-se pelas denominações de facilitador e participantes.

Um dos primeiros saberes essenciais a ter presente liga-se ao respeito pelos saberes dos participantes. Neste caso, é fundamental que o facilitador respeite os saberes que os sujeitos trazem consigo e, indo mais além, tenha como ponto de partida esses mesmos saberes para discutir alguns dos conteúdos presentes nos planos de sessão ou programas de formação. O que se espera é que o facilitador tenha a capacidade de estabelecer ligação entre os conteúdos (teoria) e a experiência (prática) dos sujeitos. Uma das formas de fazer esta ligação pode passar por pedir aos participantes que deem o seu testemunho sobre um caso ou matéria em particular, como forma de aproximar o discurso do facilitador ao discurso dos próprios sujeitos.

Esta ideia de respeito e inclusão da experiência é uma das principais características da formação de adultos, como será referido mais à frente neste relatório. Como vemos, para o autor é imprescindível o respeito pelos saberes e pela experiência na relação aluno/professor ou participante/facilitador. Em participantes mais velhos, onde a experiência e saberes estão ainda mais desenvolvidos, faz ainda mais sentido este respeito e o partir daquilo que os sujeitos já sabem

e até mesmo daquilo que são. Pensando que a bagagem cultural é um excelente ponto de referência para o facilitador ou educador, partir desta poderá fazer com que os ensinamentos sejam muito mais significativos e até determinantes para cada um dos sujeitos envolvidos.

Outro dos saberes relaciona-se com a convicção de que a mudança é possível, isto é, com a convicção, por parte do facilitador, de que a mudança, embora difícil, pode de facto acontecer. Neste sentido, é importante ter presente que o mundo não está pré-determinado e que cada pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da História. Importa que o facilitador tenha em mente que *mudar é difícil mas possível*, fazendo com que os grupos percebam a sua situação ou uma situação em particular e, acima de tudo, que esta situação pode ser alterada. Para que tal aconteça o facilitador tem de conhecer a leitura do mundo que é feita pelos diversos participantes, leitura essa que advém, naturalmente, das experiências vividas pelos mesmos.

O que se espera é que o facilitador tenha a noção de que não pode adaptar-se por completo ao saber dos participantes, ao mesmo tempo que não pode impor-lhes o seu saber como o verdadeiro saber. Para tal, o facilitador pode desafiar o grupo e estimulá-lo a fazer uma nova leitura da realidade para, posteriormente, conseguirem chegar a uma nova forma de compreender o contexto ou situação em que se inserem. Aliando o conhecimento do facilitador aos saberes e experiências dos participantes torna-se mais fácil encontrar novos caminhos que conduzam à mudança de práticas e até de vida dos próprios sujeitos.

Um último aspeto tem a ver com o saber escutar por parte do facilitador. O autor não emprega, na minha opinião, a palavra ouvir exatamente por ser mais vaga e trivial do que a palavra escutar. Neste caso específico a palavra escutar pressupõe o ato de escutar de forma paciente e crítica, sendo até mesmo uma forma de falar com o outro – escutar o outro é uma forma de me comunicar com ele sem ter de fazer uso da palavra.

Para Paulo Freire (1997) a liberdade dos indivíduos tem vindo a ser, de certa forma, asfixiada e isso tem feito com que o comportamento dos sujeitos esteja submetido e moldado a determinados padrões. Uma das consequências deste facto é, precisamente, a acomodação de algumas pessoas em relação a situações mais fatalistas, por terem interiorizado discursos como “aconteceu porque assim tinha de ser”. Esta inferioridade visível na ação e pensamento de muitas pessoas traduz a autoridade vinda de cima para baixo e o próprio discurso que é tantas vezes imposto, também ele, de cima para baixo.

O pressuposto de saber escutar está intimamente ligado com o saber falar e, neste sentido, o facilitador que saiba realmente escutar tem de controlar a vontade de dizer a sua opinião, sabendo que por mais que queira expressar a sua palavra, esta não constitui uma verdade absoluta que possa ser imposta ao outro. Além disto, segundo as palavras de Freire (1997) escutar implica



ouvir, ver gestos e ter presente as diferenças em relação ao outro. Embora possa parecer um processo complexo, com muitos aspetos a ter em consideração, é através da verdadeira escuta que o facilitador se consegue posicionar melhor em relação às ideias que vão surgindo durante a conversa. Para haver esta escuta legítima prevalecem algumas qualidades indispensáveis como o respeito, a tolerância, a humildade e a abertura ao novo (Freire, 1997). É fundamental respeitar a diferença, falar de igual para igual e ter a noção de que o nosso pensamento não é único, nem absolutamente certo.

Como se referiu, prevalecem diferentes saberes indispensáveis à prática dos docentes ou facilitadores. Optou-se por referir apenas três mas é de salientar que Paulo Freire (1997) refere muitas mais na sua obra. Das referidas, todas elas detêm igual importância nos processos educativos e formativos e nas vidas dos agentes educativos. Respeitar os saberes e experiências, acreditar na mudança e saber escutar é, de facto, apenas uma ínfima parte daquilo que se espera de alguém que contribui, de forma evidente, para a educação de outrem e para o processo de conscientização sobre o qual se reflete de seguida.

#### **4.2 Conscientização**

Um outro contributo do autor que não pode deixar de ser referido relaciona-se com o conceito de conscientização desenvolvido pelo mesmo. Parte-se da obra de Paulo Freire (1980), intitulada *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* para aprofundar este mesmo tema.

Tendo como ponto de partida uma visão dialética da relação entre o ser humano e o mundo, sendo ambos inacabados, Paulo Freire (1980) critica claramente o conceito de educação bancária e introduz o de educação crítica ou problematizadora. Na educação bancária, muito criticada pelo autor, a educação é definida como o ato de depositar, surgindo por isso os professores como quem deposita e os alunos como depósitos. Consequentemente, prevalece sobretudo uma narração, por parte dos professores, tornando-se os alunos em meros ouvintes que recebem a informação de forma passiva para, posteriormente, a repetir. O conhecimento é encarado como um dom que pertence apenas a alguns sujeitos e que pode ser concedido àqueles que nada sabem. Esta ideia de ignorância absoluta que é projetada sobre os outros representa uma das características da ideologia de opressão, que é ainda reforçada pelos próprios docentes que tendem a justificar a sua existência com a ideia de que a ignorância dos alunos é absoluta. Por estas razões, ideias como “o professor ensina e os alunos são ensinados” e “o professor escolhe e impõe a sua opinião enquanto os alunos se submetem”, são características muito evidentes da educação bancária (Paulo Freire, 1980).

Na educação crítica parte-se do princípio que os homens são seres inacabados que vivem numa realidade, também ela, inacabada. Assim, a educação representa um fenómeno humano, uma vez que os homens têm consciência de si como seres inacabados, devendo ser uma atividade contínua com capacidade para acompanhar o carácter inacabado dos homens e a evolução da realidade. Esta educação tem como principal fundamento a criatividade, estimulando uma verdadeira ação e reflexão sobre a realidade. Para que tal aconteça, o educador humanista faz corresponder os seus esforços aos dos alunos, comprometendo-se com o pensamento crítico e com a procura mútua de humanização, sendo por isso fundamental colocar-se ao mesmo nível dos alunos na relação que mantêm com estes. O diálogo surge como método privilegiado e desempenha um papel primordial, sendo que não deve passar simplesmente por depositar ideias nos outros, trocar ideias ou uma discussão em que se quer impor a própria vontade, mas antes servir como “caminho pelo qual os homens encontram o seu significado enquanto homens” (Freire, 1980, pp.82/83). É importante ter presente que prevalecem aspetos fundamentais para o diálogo, nomeadamente amor, humildade, fé no homem e na sua capacidade de fazer, refazer e criar, e pensamento crítico.

Da ideia de ação e reflexão verdadeiras sobre a realidade surge então o conceito de conscientização. Este surge como o aprofundamento da consciência crítica que pressupõe, ao mesmo tempo, ação/reflexão/ação e que permite a superação da realidade opressora. Quem trabalha para a libertação dos oprimidos deve ter presente que o desenvolvimento da consciência crítica não pode ser oferecido aos sujeitos como se de um presente se tratasse. É imprescindível utilizar o diálogo como método para despertar e envolver os próprios sujeitos no seu processo de conscientização, de modo a que estes se comprometam com a realidade e com a sua própria libertação, atingindo-se um verdadeiro significado junto dos mesmos. Percebemos então que, como defende Paulo Freire, é através do processo de conscientização que os sujeitos tomam consciência da realidade, desenvolvendo a convicção de que são capazes de transformar a realidade onde se inserem, até porque é o fato de estarem conscientes da opressão a que estão submetidos que permite aos sujeitos terem capacidade de atuar no sentido de superar essa mesma situação.

Como vimos, a educação surge para o autor como prática libertadora que permite aos seres humanos, na sua constante procura de ser mais humanos e completos, transformar a realidade objetiva e deste modo transformarem-se a si mesmos. Nesta linha de ideias, a conscientização surge como “um esforço para livrar os homens dos obstáculos que os impedem de ter uma clara percepção da realidade” (Freire, 1980, p.94), o que lhes permite atuar sobre essa realidade e torná-la melhor. É precisamente através da reflexão, ação, reflexão que os seres humanos tomam

consciência da realidade em que se inserem e até de si mesmos, o que lhes permite agir para melhorar a sua situação e a si mesmos como seres inacabados que têm consciência que podem sempre evoluir.

### **5. Ivan Illich: uma referência para a educação de adultos**

No campo da educação de adultos, Ivan Illich é um dos teóricos e práticos que detém a perspectiva mais crítica e abrangente e, por essa mesma razão, o seu pensamento não pode deixar de ser referido. Recorre-se à obra de Canário (2005) e de Finger e Asún (2003) para refletir sobre a contribuição deste autor.

Tendo nascido em Viena no ano de 1926, Ivan Illich doutorou-se em História na Universidade de Salzburgo, tendo privado com as questões da educação de adultos e do desenvolvimento comunitário durante a sua passagem por uma paróquia porto-riquenha em Manhattan. Desenvolveu um centro de formação intensiva para os padres dos Estados Unidos da América e implantou, no México, o Centro de Documentação Intercultural que serviu como espaço para pôr em prática os seus ideais relativos à educação de adultos e para um livre intercâmbio de conhecimento e experiências.

Como crítico do desenvolvimento industrial, segundo Finger e Asún (2003), Illich parte de uma perspectiva anti institucional, enveredando por um discurso que se caracteriza como anti organizacional. O autor critica fundamentalmente quatro aspetos: o processo de institucionalização nas sociedades, uma vez que acredita que o facto de haver mais instituições acaba por debilitar as pessoas e as suas capacidades; os especialistas e a especialização, devido à ideia de detenção e de poder sobre o conhecimento; a mercadorização, que torna a educação numa mercadoria que pode ser comercializada; e o princípio da contraprodutividade, onde defende que há um limite quanto ao número de instituições que deve ser respeitado e quando este é ultrapassado acaba-se por tornar algo bom em algo negativo ou “contraprodutivo”. Focando-nos no princípio da contraprodutividade, este partia do pressuposto que quanto mais escolarizada é a sociedade, mais os sujeitos se sentem inferiorizados e incapazes de aprender e de acreditar que podem resolver os problemas de forma autónoma. Neste sentido, a escola definia os saberes válidos, desvalorizando os saberes experienciais. Foi perante este cenário que Illich começou a “apelar ao desestabelecimento e desinstitucionalização de uma sociedade que transformou as pessoas em acessórios de burocracias e de máquinas” (Finger e Asún, 2003, p.21).

Percebemos então que Ivan Illich foi um dos autores que incitou o debate em torno da “crise da escola”, no século XX. Encarando as escolas como males necessários, o autor criticava a instituição escolar, valorizando a educação não escolar, de cariz não formal e não institucional. De

igual modo, os professores e técnicos eram alvo de crítica, uma vez que tendiam a agir como detentores do saber, decidindo quem tinha ou não capacidade para aprender, bem como quem deveria ou não ser certificado. No caso dos alunos estes eram vistos como objetos e consumidores do conhecimento, sendo a educação encarada como um serviço mercantilizado, isto é, algo que as famílias e alunos compram às escolas e aos professores.

Partindo de uma postura anti institucional, Illich defende que subsistem outras formas de aprender, nomeadamente através das redes de aprendizagem, da convivência entre as pessoas, das experiências e das relações que se vão estabelecendo. Nesta lógica, a educação passa, claramente, a ser vista como um processo de socialização. Para o campo da educação de adultos, a combinação feita pelo autor da valorização da educação não escolar com um sentido político de crítica social radical foi muito importante e tal é visível ainda nos dias de hoje no que diz respeito a aspetos como a formação em contexto de trabalho, a importância de instituições não escolares ou a construção de redes de aprendizagem (Canário, 2005).

## **6. Princípios orientadores**

Como campo diverso de práticas, a educação de adultos rege-se por determinados princípios que orientam as suas práticas e projetos. Estes princípios orientadores decorrem das correntes teóricas acima evocadas e do pensamento desenvolvido por autores que marcam o campo da educação de adultos até aos dias de hoje. Assim sendo, foram vários os autores que contribuíram para a definição destes mesmos princípios, sendo fundamental evocar alguns dos seus contributos nesta fase do trabalho.

No que toca aos princípios da educação de adultos, António Nova (1988) define seis princípios que servem de referência a qualquer projeto de educação de adultos. Em primeiro lugar, devemos ter presente que o adulto é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional, sendo fundamental conhecer as suas vivências e contextos onde as realizou de forma a compreender o processo de formação de cada sujeito. Além disto, o mais importante é refletir sobre o modo como o próprio se forma e se apropria do seu património vivencial. Percebemos então que é necessário valorizar a bagagem cultural que o adulto traz consigo, conhecendo aprofundadamente a forma como o indivíduo constrói o seu processo de formação.

Em segundo lugar, a formação constitui um processo de transformação individual ao nível dos conhecimentos (saber), das capacidades (saber fazer) e das atitudes (saber ser). Para tal, é necessário uma grande implicação do sujeito, estimulando-se a autoformação como estratégia de que permite assegurar resultados a longo prazo. É importante que se enverede por uma perspetiva de autoformação participada, uma vez que a interação entre formandos e formadores é um fator

de enriquecimento do processo de formação individual. Posto isto, é fundamental garantir um grande envolvimento dos sujeitos na conceção e implementação do projeto de formação, pois é através desta participação que se consegue alcançar um desenvolvimento em pleno dos indivíduos.

O terceiro princípio relaciona-se com a formação consistir num processo de mudança institucional, devendo por essa razão estar articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua atividade profissional. Para que este princípio seja atingido é necessário um grande envolvimento por parte das instituições no que toca à conceção, implementação e avaliação do projeto de formação. A celebração de um “contrato de formação entre as três partes interessadas (equipa de formação, formandos e instituições)” (Nóvoa, 1988, p.128) permite definir de forma precisa o contributo de cada um dos parceiros, bem como os compromissos a assumir nas diferentes fases do projeto de formação.

O quarto princípio tem que ver com o processo de formar como trabalho coletivo à volta da resolução de problemas e com a formação como produção do saber, ao invés de consumo. Neste sentido, é imprescindível que a formação se organize numa tensão entre a reflexão e a intervenção e que tenha como base o desenvolvimento de um projeto de investigação individual e/ou institucional. Tendo em conta que a formação implica uma transformação individual e uma mudança institucional, torna-se fundamental que a formação se realize num processo de inovação onde se procuram soluções alternativas para resolver determinados problemas.

Em quinto lugar, é importante que a formação assuma um cariz fundamentalmente estratégico, tendo a preocupação de preparar os formandos para que tenham a capacidade de mobilizar os recursos teóricos e técnicos, adquiridos ao longo da formação, para situações concretas. Para que tal seja assegurado é necessário definir rigorosamente os objetivos da formação, pensando-se nas competências a mobilizar por parte dos formandos e nas mudanças que se desejam alcançar a nível profissional e/ou institucional. Partindo destes mesmos objetivos é fundamental conceber um percurso de formação que privilegie uma situação coletiva de formação, respeitando-se a liberdade e ritmo de cada um. É importante que cada indivíduo tenha a oportunidade de desenvolver determinadas competências que lhe permitam passar da teoria para a prática, utilizando da melhor forma os conhecimentos adquiridos na formação em situações reais.

Por fim, a formação tem de ter por base a ideia de que “o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações pelo que consegue fazer com que os outros fizeram dele” (Nóvoa, 1988, p.130).

Tal como Nóvoa (1988), também Illich (cit. em Finger e Asún, 2003) contribuiu com algumas ideias relativas aos princípios da educação de adultos que merecem ser aqui destacados. Tendo-

se chegado a uma fase em que a maioria das pessoas acreditava que a aprendizagem resultava apenas da escolarização, Ivan Illich veio defender a educação de adultos como única alternativa a esta situação. A educação de adultos surge para este autor como alternativa aos processos de institucionalização, mercadorização e peritocracia, uma vez que o conhecimento é criado pelas pessoas, pressupondo-se uma participação livre e descomprometida. Este princípio do conhecimento criado pelos sujeitos vai, precisamente, ao encontro do segundo princípio defendido por Nóvoa (1988), acima referido, e que defende o adulto como criador do seu próprio conhecimento, valorizando-se por isso as práticas de autoformação. Neste sentido, também a livre participação surge como princípio da educação de adultos, uma vez que se pressupõe que os sujeitos optam livremente por participar nas dinâmicas. De igual modo Bernet (2003) refere a participação de carácter voluntário como um dos princípios da educação de adultos, mais propriamente da educação não formal.

Importa referir que na definição de Illich, a educação de adultos surge como alternativa ao domínio da educação, não se restringindo, por essa mesma razão, a públicos adultos. Neste sentido, a educação de adultos defendida por Illich assenta nos seguintes princípios: a aprendizagem, por oposição a escolarização; a convivialidade, por oposição a manipulação; a responsabilização, por oposição a desresponsabilização; e a participação, por oposição a controlo (Finger e Asún, 2003). Fica claro que os princípios valorizados na educação de adultos são a aprendizagem, a convivialidade, a responsabilização, a participação, princípios contrários aos defendidos e praticados pela educação tradicional. Posto isto, importa referir que a alternativa à sociedade industrial sugerida pelo autor passa pela aprendizagem através da participação e responsabilização, alcançando-se assim a chamada sociedade convivial composta por redes de aprendizagem onde as pessoas acedem às suas próprias ferramentas de aprendizagem. Neste contexto, a educação corresponde a “participar activamente e colectivamente na compreensão do mundo com vista à tomada de decisões mais responsáveis” (Finger e Asún, 2003, p.23).

Como vimos prevalecem determinados princípios que têm como principal objetivo orientar o campo da educação de adultos. Entre eles podem-se destacar a participação de forma voluntária, o sujeito como produtor do seu conhecimento ou o partir da experiência referido por Rui Canário (2006).

## **7. Universo educativo: educação formal, não formal e informal**

Pensando, primeiramente, nos conceitos de educação formal, não formal e informal, estes levantam algumas ambiguidades. Para determinados autores a educação informal pode, ou não, deter intencionalidade educativa, enquanto a educação formal e não formal são mais próximas,

uma vez que são dotadas de intencionalidade. Para outros autores, incluindo Rui Canário (2008), a educação formal diz respeito ao ensino, enquanto na educação não formal e informal o aspeto mais valorizado e importante é a própria aprendizagem.

A separação da educação nestas três modalidades deve-se ao facto de acreditar-se que “a soma do educativamente formal, não formal e informal deveria abarcar a globalidade do universo da educação” (Bernet, 2003, p. 23), ou seja, se somássemos os três conceitos iríamos obter o total do universo educativo. Segundo o autor, esta distinção serve para, de certa forma, dividir a educação em sectores que traduzem as fronteiras existentes no interior da educação. Neste seguimento é possível afirmar que a educação não se restringe aos muros da escola, prevalecendo, por isso, estas três modalidades nas quais todos os processos educativos se devem conseguir enquadrar.

Importa salientar que embora prevaleçam semelhanças entre a educação formal e a não formal, como a intencionalidade e a regularidade, persistem igualmente diferenças a nível metodológico e estrutural. Quanto ao nível metodológico, há quem defenda que a educação não formal é “aquela que se realiza fora do marco institucional da escola ou a que se afasta dos procedimentos escolares convencionais” (Bernet, 2003, p. 27). Nesta linha de pensamento, a educação não formal ganha forma quando se tratam de processos e métodos que, com maior ou menor grau, se tendem a afastar das formas convencionais praticadas pela instituição escolar. Relativamente à diferença estrutural, esta é visível no facto de a educação formal ser a que define as leis e disposições administrativas em cada país, enquanto a educação não formal “é o que está à margem do organigrama do sistema educativo graduado e hierarquizado resultante” (Bernet, 2003, p. 29).

Fica claro que para alguns autores, como Bernet (2003), a educação não formal e formal são as que mais se aproximam por deterem características muito semelhantes, enquanto autores como Rui Canário (2008) defendem que a educação não formal e a informal estão mais próximas entre si e afastadas da educação formal. Já para Cavaco (2001), em determinadas situações, a educação não formal pode-se confundir com a educação informal, “pelo facto de ambas as modalidades partilharem características idênticas, diferindo apenas no grau de formalização” (p. 62), não sendo possível “delimitar fronteiras claras entre situações educativas que se situam num «continuum»” (p. 161). Apesar das opiniões divergentes, sobressaem alguns aspetos que nos permitem distinguir de forma mais clara os três conceitos. Dentro das suas características e diferenças, são estes os conceitos que nos permitem compreender a educação na sua globalidade.

Se tentarmos encontrar uma data para o surgimento do conceito de educação não formal percebemos, segundo Bernet (2003), que até ao final dos anos sessenta do século XX este termo não se empregava. Com o surgimento da obra *The World Education Crisis*, de Coombs (cit. em Bernet, 2003), começou-se a dar especial atenção à necessidade de desenvolver meios educativos diferentes dos meios escolares tradicionais. O desenvolvimento destes meios educativos e a crise da educação veio introduzir, justamente, os termos educação não formal e educação informal. Foi precisamente no ano de 1974, que os autores Coombs e Ahmed (cit. em Bernet, 2003) distinguiram os conceitos de educação formal, não formal e informal, tendo em conta que não era viável utilizar somente uma expressão para designar as dinâmicas não escolares. Segundo as palavras destes autores (cit. in Bernet, 2003), a educação formal refere-se ao “sistema educativo altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que se estende desde os primeiros anos da escola primária até aos últimos anos da universidade”, a educação não formal a “toda a actividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinadas classes de aprendizagem e subgrupos particulares da população, tanto adultos como crianças” e a educação informal a “um processo que dura toda a vida e é nele que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes [...] mediante as experiências diárias e sua relação com o meio ambiente” (p. 19). A partir desta distinção, estes termos ganharam visibilidade no campo educativo, bem como na própria linguagem pedagógica.

### **7.1 Educação Não Formal: principais características**

Focando-nos especificamente na educação não formal, é possível referir algumas características gerais que compõem este setor. Tendo em conta que no conjunto da educação não formal existe uma grande variedade de finalidades, objetivos e funções, devemos ter presente que cada dinâmica específica assume finalidades, objetivos e funções de carácter particular. Além disto, importa referir que as práticas educativas desta modalidade têm proporcionado oportunidades de aprendizagem àqueles que não integram os sistemas de ensino formal, servindo ainda como forma de superar diversos problemas não resolvidos pelo sistema formal de ensino. Para Canário (2006, p. 161), os processos educativos não formais estão “marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de carácter voluntário, sem preocupações de certificação e pensados «à medida» de públicos e situações singulares”.

Quanto aos educandos, no geral, a educação não formal não está dirigida exclusivamente a determinados setores da população. Havendo, contudo, programas dirigidos especificamente para determinados períodos da vida humana, grupos ou comunidades, não se verifica a existência de



grupos tão rígidos como no sistema formal, exigindo-se uma estrutura distinta da educação formal no que toca aos modos de trabalho. Em qualquer dos casos, “o indivíduo tem uma grande margem de liberdade na sua acção, ao mesmo tempo que a elaboração do projecto pessoal e a gestão da formação são da sua responsabilidade” (Cavaco, 2001, p. 65). Partindo da ideia de que a frequência destes programas ou ações é de carácter voluntário “pressupõe-se um maior nível de motivação intrínseca nos sujeitos” (Bernet, 2003, p.33). Por sua vez, também não é possível definir um perfil de educadores, uma vez que o recrutamento, *status* profissional e a formação prévia dos mesmos é também muito divergente. Podemos encontrar educadores altamente profissionalizados, outros semiprofissionalizados e ainda amadores que apenas frequentam um curso ou seminário como método de preparação.

Uma outra característica prende-se com os conteúdos e, embora sejam muito diversos e díspares, predominam certos traços que de uma maneira geral caracterizam a educação não formal. Por um lado, é de referir que os programas não formais permitem uma maior adaptação dos conteúdos aos territórios e aos sujeitos. Nesta modalidade educativa, as aprendizagens são pensadas a partir da experiência particular do próprio indivíduo. Deste modo, dá-se primazia à concretização de saberes de natureza muito diversa, nomeadamente ao nível do “saber-saber, saber-fazer e saber-ser”, tendo por base processos que permitem corresponder melhor às necessidades e interesses reais. Nesta linha de ideias, os programas de cariz não formal têm em consideração as necessidades mais imediatas dos sujeitos para, a partir destas, selecionarem os conteúdos mais apropriados. Por outro lado, estes programas incluem conteúdos presentes na cultura que o sistema formal tende a recusar. Neste sentido, é frequente verificar que “o que está à margem dos paradigmas científicos, culturais e artísticos dominantes, procura a sua difusão mediante recursos não formais” (Bernet, 2003, p.35).

De igual modo, não é possível enunciar uma metodologia específica da educação não formal. O que é importante reter é que os conteúdos, o contexto, os educandos e ainda outros elementos, têm um papel crucial para determinar os métodos e técnicas para aplicar em cada caso concreto. Podem facilmente encontrar-se métodos como procedimentos individuais, trabalho em equipa, dinâmicas de grupo, inseridos numa lógica de metodologia ativa e intuitiva.

Relativamente ao local, as dinâmicas não formais não exigem um sítio fixo para se desenvolverem. Como refere o autor Bernet (2003) qualquer espaço tem a capacidade para acolher, de forma ocasional, uma funcionalidade educativa. Neste sentido, é possível afirmar que mesmo quando as dinâmicas não formais decorrem em espaços fixos, estes não são criados apenas para o efeito mas são, pelo contrário, espaços já existentes. Identicamente, prevalece uma grande flexibilidade em relação aos aspetos temporais. Os horários tendem a ser flexíveis,

eliminando-se ritmos de aprendizagem iguais para todos. Um exemplo disto são, precisamente, os métodos individuais que permitem que cada indivíduo organize o seu tempo tendo em conta as suas ocupações e o seu ritmo. Quando não há esta flexibilidade, existem ainda programas em tempo parcial, que têm uma duração menor do que os programas formais.

A gestão feita no campo não formal é particular, ou seja, cada atividade não formal é gerida pela instituição ou pelo seu financiador. Em todo o caso, a participação dos educandos na gestão destas atividades é, por norma, maior do que no sistema formal. Relativamente ao financiamento e custos, nos casos em que os programas não formais não são custeados pelos participantes, o financiamento advém de entidades tanto públicas como privadas. A nível local, os organismos de gestão local ou municipal detêm um papel importante na promoção de atividades e meios não formais, como é exemplo a educação cidadã, a animação sociocultural e a educação popular. Quanto aos custos da educação não formal estes são, de forma geral, menores do que na educação formal o que permite, naturalmente, um menor custo por participante. Uma das razões para esta diminuição de custos relaciona-se, justamente, com a participação de muitos voluntários nas atividades.

Sendo uma área muito ampla, a educação não formal atua em inúmeras áreas, como por exemplo: educação permanente; formação de base; alfabetização de adultos; educação nos tempos livres; animação sociocultural; e outros âmbitos e conteúdos como educação ambiental, cívica, sexual, artística (Bernet, 2003). Independentemente da área, a planificação de programas de educação não formal é um processo complexo que deve “partir do meio concreto em que vão realizar-se” (Bernet, 2003, p. 203) para, numa fase posterior, definir os objetivos, os conteúdos e os procedimentos de forma mais adaptada possível.

Para o autor Coombs (cit. in Bernet, 2003) subsistem quatro etapas a seguir no momento da planificação. A primeira etapa passa por realizar um diagnóstico da área onde o programa se insere. A segunda consiste em determinar as prioridades de aprendizagem, as necessidades e os objetivos dos sujeitos que participam no programa. Na terceira etapa criar “«sistemas de distribuição» adequados” (Bernet, 2003, p. 205) e na última implementar, avaliar e adaptar o programa de educação não formal. De facto, um dos aspetos mais importantes da planificação tem a ver com a adequação dos programas aos contextos onde vão ser implementados e estas quatro etapas estão definidas tendo em conta este aspeto. Para Bernet (2003), a adequação acaba por ser um dos fatores mais determinantes no que toca ao sucesso ou insucesso de um projeto de educação não formal.

Rebuscando o pensamento de Paulo Freire (1977b), é possível afirmar que a educação não formal assenta, essencialmente, na criatividade e na estimulação da ação e reflexão autênticas

que possam responder à vocação dos homens, bem como na transformação e efetiva intervenção no mundo que os rodeia. De facto o autor difunde a ideia de transformação do mundo em que vivemos, tendo por base a ideia de que a educabilidade humana só é criada através da comunicação. Não se tratando de um processo individual, Freire (1977b) atribui uma real importância à dimensão ecoformativa e heteroformativa, isto é, à relevância das pessoas e dos contextos no processo educativo.

Como é possível constatar, os aspetos mais relevantes para a educação de adultos são a própria aprendizagem e os interesses e necessidades dos indivíduos. É extremamente importante ter sempre presente que estes sujeitos trazem consigo vivências e aprendizagens que constituem a sua própria bagagem cultural. Neste campo, é importante trabalhar *com* as pessoas, ou seja, não é esperado que os programas de educação não formal sejam pré-definidos e implementados junto dos sujeitos. Pelo contrário, é fundamental que os sujeitos tenham a oportunidade de participar ativamente na construção das atividades em que participam, isto é, que tenham um papel determinante no seu processo de aprendizagem. Espera-se que a educação não formal trabalhe neste sentido – encarar cada indivíduo, na sua individualidade, como sujeito da sua aprendizagem.

## **7.2 Aprender com e a partir da experiência**

Partindo da ideia de que “o acto de aprender é tão necessário, natural e inevitável como respirar” (Canário, 2006, p. 01), não podemos esquecer que o modo como aprendemos pode ser muito diverso. Perante esta diversidade importa lembrar o *texto Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal* de Rui Canário (2006) como forma de completar e até contrastar com as ideias do autor supracitado. Tal como referido na obra de Bernet (2003), também na obra de Canário (2006) se indica que o domínio da educação não formal é relativamente recente, sendo que foi a partir do século XX que começou a ganhar mais visibilidade, ainda que se reconheça sempre ter existido este tipo de práticas.

Para o autor Canário (2006), a educação não formal corresponde a um reconhecido e valorizado campo científico da educação de adultos. Neste seguimento, segundo o autor, o reconhecimento de processos educativos não formais está relacionado com a ideia de que os sujeitos aprendem com e a partir da experiência e, por essa mesma razão, não se deve ensinar aos adultos aquilo que já sabem. As ideias levantadas pelo autor “convergem naquilo que constitui o pressuposto principal da educação de adultos, segundo o qual o património experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens” (Canário, 2006, p. 04). Fica claro que, para Rui Canário (2006), a experiência é o ponto de partida para se

delinearem processos educativos, sejam de cariz formal ou não formal, e para se alcançarem aprendizagens verdadeiramente significativas. Na opinião do autor, a educação não formal poderá constituir-se como uma estratégia de renovação e melhoramento da educação escolar, sendo que “o século XXI poderá assinalar a predominância educativa do não formal” (p. 42) e, quem sabe, a “desescolarização” defendida por Ivan Illich comece a fazer mais sentido e a ser melhor interpretada.

Como vimos, embora a educação formal e não formal detenham propósitos distintos, estas modalidades educativas não são separadas por fronteiras estáticas e, talvez por essa razão, seja por vezes tão difícil perceber onde começa e acaba cada uma delas. As modalidades educativas não formais que acontecem, como já se referiu, para além dos muros da escola, levam-nos a pensar o processo educativo como um *continuum*. Quer isto dizer que, pensando de forma mais abrangente, é possível afirmar que estas modalidades têm início no momento do nascimento de qualquer ser humano e terminam apenas quando este morre, ou seja, aprendemos desde o preciso momento em que nascemos e só acabamos este processo de aprendizagem quando a própria vida também termina. A educação consiste, deste modo, num processo contínuo que acompanha as diversas fases da vida, ocorrendo em diferentes espaços e ritmos e perseguindo diversos objetivos consoante a fase da vida em questão.

## **8. As Associações e a dependência do Estado**

Importa agora refletir acerca das políticas públicas do campo da educação de adultos. Recorre-se, então, à obra de Lima e Afonso (2006) para caraterizar as políticas e recordar ainda os novos contextos e atores da educação de adultos.

Em primeiro lugar, é fundamental começar por perceber, de forma geral, os contributos dos principais pilares de regulação social – Estado, Mercado e Comunidade. A intervenção do Estado, nas sociedades capitalistas democráticas avançadas tem sido caraterizada por uma forte regulação do mercado, uma mediação entre as exigências vindas do capital e do trabalho e um incremento de políticas sociais, económicas e culturais, e um desenvolvimento de estratégias de inclusão com maior abrangência relativamente às classes e grupos sociais (Lima e Afonso, 2006). Este tipo de intervenção foi designado por Estado-providência, tendo surgido com maior visibilidade nos países nórdicos no período do pós-guerra, isto é, entre meados dos anos quarenta até meados dos anos setenta do século XX.

No desenvolvimento tardio do Estado-providência em Portugal, a sociedade civil manteve o seu papel atuante, promovendo ativamente diferentes experiências e movimentos associativos. Durante este período surgiu uma espécie de sociedade-providência que atuava no sentido de

colmatar alguns dos défices do Estado, até porque, como referem os autores Lima e Afonso (2006), “a construção incompleta e tardia do Estado-providência em Portugal não dispensou nunca as solidariedades e laços desenvolvidos no espaço da sociedade civil” (p.208). Com a revolução dos cravos, a sociedade civil surge com uma nova dinâmica que é reforçada nos últimos anos devido, por um lado, à redefinição do papel do Estado e, por outro, à reconfiguração dos espaços tanto público como privado. A sociedade civil começa a desempenhar o papel do mercado ou da comunidade, sendo que estes dois atores coletivos passam a atuar como parceiros ou mediadores em processos de articulação com o Estado.

Tomando novamente como referência o nosso país, torna-se fundamental fazer uma retrospectiva relativamente às políticas públicas no campo da educação de adultos. Desde o ano de 1980, verificou-se uma erosão do papel do Estado, bem como das políticas públicas, no campo da educação popular de adultos. Foi, precisamente, a falta de políticas públicas que conduziu à segmentação do campo da educação de adultos e à deslegitimação e marginalização de modalidades de educação de cariz não escolar que não conduzissem à profissionalização. Assistiu-se a um investimento na certificação, ensino recorrente e formação profissional, sendo que a educação não escolar de adultos encontrou o seu lugar apenas nas margens de projetos de formação profissional. Quer isto dizer que, embora não tenham desaparecido, certas iniciativas resistiram em condições muito precárias, como é o caso das dinâmicas não formais que não tinham como finalidade a obtenção de diploma ou a profissionalização.

Com a integração europeia, surgiu um novo tipo de associações, focalizadas principalmente na candidatura a financiamento europeu, e reconfiguraram-se inúmeras associações da geração anterior como forma de garantir a própria “sobrevivência”, como afirmam Lima e Afonso (2006). Exemplo disto são as iniciativas de formação que passaram a ser induzidas pela administração pública, ao invés de partirem da população, como se pode constatar nas palavras de Lima e Afonso (2006). A ação das associações viu-se, naturalmente, muito condicionada pelas exigências das agências e programas de financiamento, até porque para muitas esta era e é a única forma de garantirem a sua subsistência e continuação.

Relativamente às políticas e práticas no campo da educação não formal é de destacar a grande tendência de formalização das iniciativas ligadas à educação não formal, devido à dependência financeira em relação ao Estado. Devemos ter presente que se a diversidade de fontes de financiamento traz vantagens, como a segurança em relação ao futuro, levanta também desvantagens como a imposição de regras e as exigências em termos de diferentes modos de organização. O recurso a formadores externos, remunerados, que não têm ligação quer à associação e projetos, quer à metodologia de trabalho pedagógico da associação, é outro dos

elementos de mudança. Neste seguimento, destaca-se a crescente competição semelhante à do mercado, onde as associações se organizam em "modelos de empresarialização, de emulação e de performatividade competitiva" (Lima e Afonso, 2006, p.224). Com estas mudanças o que se tem verificado é que os projetos educativos surgem cada vez menos consistentes, tendendo a afastar-se do nível local e comunitário e a enveredar por áreas que apenas garantem financiamento mas que se distanciam da própria filosofia e atuação da associação.

Uma das consequências das mudanças nas políticas públicas prende-se com a passagem de associações populares de tipo recreativo e cultural para instituições particulares de solidariedade social (IPSS), com lideranças profissionalizadas e quadros técnicos especializados. Consequentemente, os processos de participação social nas associações foram alterados, nomeadamente no que toca ao estatuto dos participantes ou membros, que veio a ser substituído por nomenclaturas como utentes, formandos ou clientes (Lima e Afonso, 2006). No caso específico das IPSS, fala-se numa "autonomia tutelada" devido à dependência financeira que estas vivem em relação ao Estado. Este fenómeno de dependência conduz ao afastamento dos objetivos iniciais e à concentração excessiva no que diz respeito à sua subsistência económica.

Concluindo, as mudanças ocorridas nas políticas públicas e nas associações levam à criação de diversos obstáculos que impedem estas últimas de se desenvolver verdadeiramente. Em primeiro lugar, a dependência em relação ao Estado e a programas de financiamento vem demonstrar a limitada autonomia das associações. Por outro lado, fica a faltar em muitos projetos um esclarecimento claro da sua intencionalidade educativa, o que demonstra mais uma das suas fragilidades. Por fim, verifica-se que a lógica do financiamento tem a capacidade de garantir a sobrevivência das associações mas também impõe constrangimentos que acabam por dificultar a sua ação no terreno e com as pessoas. Percebemos então que as associações tendem a caminhar em direção à especialização, divisão do trabalho, hierarquização, formalização, prestação de contas, originando uma "imagem associativa de pendor mais técnico-burocrático e gerencial" (Lima e Afonso, 2006, p.228).

## **9. Educação de Adultos: Que caminho, que futuro?**

Tendo-se refletido sobre as práticas, as teorias e as políticas que sustentam o campo da educação de adultos, é fundamental refletir, nesta última fase dos pressupostos teóricos, sobre o rumo que a educação de adultos tomou desde o seu começo até aos dias de hoje. Parte-se das obras de Finger e Asún (2003) e de Canário (2008) para perceber como são as práticas de educação de adultos atualmente e qual a tendência futura que se prevê para as mesmas.

Segundo afirmam Finger e Asún (2003), a educação de adultos já não é, na prática, aquilo que se propôs a ser inicialmente, uma vez que o ideal de desenvolvimento que servia de base de referência à sua teoria e prática tem vindo a desaparecer ao longo dos anos. Este ideal de desenvolvimento tem vindo a desvanecer por diversas razões que merecem ser aqui mencionadas. Em primeiro lugar, o paradigma de desenvolvimento e o próprio desenvolvimento industrial foram substituídos pelo comércio e pelo mercado, que passou a ser visto como o motor e regulador do desenvolvimento. Por outro lado, a ideia de Estado Nação foi substituída por unidades regionais e comunitárias, ao mesmo tempo que o modernismo deu lugar ao pós-modernismo. Por último, a própria crise ecológica influenciou os fundamentos biogeofísicos do desenvolvimento.

Num contexto em que o mercado assumia um lugar de destaque, e onde se valorizavam os benefícios financeiros advindos do trabalho, a educação de adultos surgiu como um “meio de sobrevivência pessoal através da reciclagem para o mercado de emprego, de formação profissional e até mesmo das chamadas «competências de sobrevivência»” (Finger e Asún, 2003, p.101). Por sua vez, as transformações ao nível do Estado e a própria crise financeira fizeram com que a oferta educativa fosse privatizada e os produtos da educação de adultos fossem comercializados numa lógica de mercado, o que traduz a visão utilitária e instrumental da educação ao serviço da economia de mercado, referida pelo autor Rui Canário (2008). Uma última implicação referida por Finger e Asún (2003) relaciona-se com o facto de o Estado ter passado a responsabilidade de determinados serviços, que já não tinha a capacidade de assegurar, para as comunidades e organizações não-governamentais, surgindo assim a educação de adultos de base comunitária.

Neste contexto de mutações, a educação de adultos deixou de parte o objetivo de emancipação e mudança social, passando a ser encarada como uma necessidade óbvia e universal, onde cada sujeito participa de forma voluntária e individual. Estando a cargo de corpos privados, este campo passa a ser apenas uma das diferentes ofertas no “mercado cultural” disponíveis na sociedade, o que nos leva à ideia de instrumentalização referida por Canário (2008) e também por Finger e Asún (2003). O facto de a educação de adultos se organizar pela racionalidade económica do mercado fez com que esta fosse vista como “mero instrumento, ao serviço de uma política económica mercantil” (Canário, 2008, p.90), que tem como critérios a “eficácia” e a “qualidade” exigida pelas empresas. Também na obra de Finger e Asún (2003) se refere a importância do discurso das empresas para as práticas educativas, prevalecendo a ideia de que a aprendizagem contribui para o crescimento económico da empresa, sendo a educação de adultos um meio para se desenvolver força de trabalho mais qualificada.

Por outro lado, não se pode deixar de reforçar o individualismo que agora tanto caracteriza a educação de adultos, o que é visível no facto de “o sentido da aprendizagem e da formação [ser] cada vez mais avaliado pelos próprios aprendentes” (Finger e Asún, 2003, p.112). Surge, desta forma, um novo tipo de educação que é dedicada e personalizada para os sujeitos, tendo a autorrealização e a competitividade individual como conceitos-chave. Como refere Canário (2008), os adultos passam a ser encarados como clientes ou consumidores da formação, enquanto os formadores passam a auxiliares que ajudam outros sujeitos a sobreviver, como nos dizem Finger e Asún (2003). Esta ideia de sobrevivência é referida na obra dos segundos autores, referindo-se às ofertas de educação de adultos como “kits de sobrevivência” que as pessoas vão adquirindo e que as ajuda a adquirir competências de sobrevivência prática.

Na prática o que se tem assistido é a uma diminuição do apoio do sector público ao campo da educação de adultos, até porque nos momentos de cortes orçamentais esta área é das primeiras a deixar de receber apoio e a ser privatizada. Além disto, tem-se assistido à crescente importância da formação contínua autofinanciada, surgindo este tipo de formação como fonte de lucro (Finger e Asún, 2003). A nível dos discursos sobre a educação de adultos, assiste-se um pouco por toda a Europa a uma mudança significativa: educação de adultos como preparação dos sujeitos para o mercado e como atividade compensatória para aqueles que têm carências no que toca ao nível de formação.

Este campo afastou-se sucessivamente do discurso do “bem-comum” e de bem-estar coletivo e passou para o de autorrealização e racionalidade de mercado, daí que os programas tradicionais de educação tenham começado a utilizar a linguagem típica do mundo dos negócios como forma de se promover, tal como referem Finger e Asún (2003). A educação de adultos vê-se assim na obrigação de atrair os aprendentes e de corresponder às suas necessidades e desejos de aprendizagem. Muitas vezes, estas necessidades relacionam-se com a acumulação individual de diplomas e certificados, como indica Canário (2008), o que tem a ver com a valorização do ter em detrimento do saber. Estes certificados e a própria frequência de projetos de educação de adultos, acabam por tornar a educação de adultos num instrumento à disposição dos sujeitos na luta competitiva por oportunidades de vida.

Como vimos, estamos perante um ciclo vicioso, quer ao nível da educação de adultos, quer ao nível da própria sociedade. Para inverter este ciclo e construir um novo sentido para a educação e formação será necessário, segundo Rui Canário (2008), repensar as finalidades da educação e a relação entre o trabalho e o tempo livre. Como o próprio autor indica, a educação assume um papel central na pesquisa e construção de “uma saída” coletiva, expressão criada por Finger e Asún (2003), sendo necessário recriar novas formas de articular o aprender, o viver e o trabalhar.



Recordando a obra de Finger e Asún (2003) é possível detalhar algumas indicações a ter em conta para fazer face ao ciclo vicioso e, assim, dar os primeiros passos naquilo que os autores denominam de “aprender a nossa saída”. Em primeiro lugar é necessário sair do turbocapitalismo e, para tal, é preciso despertar a consciência dos sujeitos e das próprias comunidades acerca da destruição advinda do turbocapitalismo. Todavia, não basta que haja esta consciência nas pessoas, é imprescindível que estas percebam claramente a dinâmica e força do turbocapitalismo. Por fim, é necessário encontrar alternativas ao turbocapitalismo, sendo que estas alternativas devem ser desenvolvidas de forma coletiva e dentro das comunidades. O processo de desenvolvimento destas alternativas implica, necessariamente, uma reconstrução dos modos de vida locais, que podem passar por iniciativas como o “comércio justo”, o microempréstimo ou a criação de moedas locais (Finger e Asún, 2003).

A nível político é também necessário e possível intervir. Segundo os autores, é imprescindível que os sujeitos tomem consciência da política e participação política que se faz sentir. Depois desta tomada de consciência, torna-se fundamental compreender as razões que estão na base da distorção política tradicional. O último passo para “aprender a nossa saída” será então a construção de alternativas, numa lógica de baixo para cima, à ação política.

Relativamente ao pós-modernismo, na primeira fase o que se pretende é que as comunidades tenham consciência da destruição provocada pelo pós-modernismo a nível psicológico, social e cultural. Por sua vez, a segunda fase consiste na criação, de forma participada, de novos projetos que rompam com projetos antigos, muitos dos quais já inadequados ao contexto e população. Por fim, a última fase pressupõe a construção de alternativas que tenham como principal objetivo uma mudança social progressiva.

Sobretudo nos países em desenvolvimento, a educação de adultos tem dado já alguns contributos no sentido de despertar a consciência dos sujeitos e de ligar essa consciência a uma mudança a nível social que seja concreta, nomeadamente através da Investigação-Ação Participativa anteriormente referida. Particularmente nos países desenvolvidos a educação de adultos deve, na opinião de Finger e Asún (2003), dedicar-se à questão da mudança institucional e organizacional. Indo mais além, os autores afirmam:

*“Se a educação de adultos quiser reabilitar a sua agenda original de mudança social e tornar-se de novo relevante, então, terá de clarificar não só a perspectiva, relativamente ao que significa mudança social hoje, mas, [...] o processo (de aprendizagem) para se lá chegar”* (Finger e Asún, 2003, p.149)

Tendo em conta tudo o que foi referido, é possível afirmar que a educação de adultos tem um longo caminho a percorrer se quiser voltar à sua essência inicial. Os primeiros passos já foram dados neste sentido e os contributos de autores e projetos começam a disseminar-se um pouco por toda a parte, embora ainda com reduzida visibilidade. Como refere Canário (2008) existe atualmente, mais do que nunca, a necessidade de promover debates sobre a missão dos sistemas educativos e de formação, onde se possam encontrar respostas e até mesmo alternativas. Para Finger e Asún (2003) o importante é que a educação de adultos comece por ter consciência do rumo da sua dinâmica, depois redefina a ação social dentro do contexto do desenvolvimento industrial e, finalmente, focalize e oriente a sua prática tendo em conta o objetivo de “aprender a nossa saída”. De um modo mais geral pensa-se que é preciso proceder-se à “construção de uma sociedade educativa em que os indivíduos vivam de forma permanente situações que lhes permitam «aprender a ser»” (Canário, 2008, p.95) e, acima de tudo, a decidir o seu futuro e o de toda a comunidade.

## **Capítulo II – Estágio: convivialidade e aprendizagens no espaço e tempo de uma Associação**

### **1. Caracterização da Instituição – Graal**

Nesta fase do trabalho é fundamental descrever a entidade que acolheu o estágio curricular, em particular, a sua missão, objetivos e projetos. Importa referir que a informação foi retirada do *site* do Graal, do Plano de Atividades de 2014 (Anexo 1) e do Relatório de Atividades de 2013 (Anexo 2). O Graal constitui-se como movimento internacional de mulheres, de inspiração cristã, que “acredita ser indispensável tornar visível e operacional a intervenção das mulheres na sociedade para responder aos sinais e urgências em cada espaço sociocultural em que está inserido” (Relatório de atividades 2013). Para tal, mobiliza mulheres com vista à criação de uma sociedade mais inclusiva e justa, na qual predomine uma cultura do cuidado – de si, dos outros e do Planeta. Desenvolve atividades de cariz social e cultural, fomentando a reflexão/ação/reflexão, incluindo: análise crítica dos diferentes contextos; pesquisa e produção de pensamento; educação e formação; e dinamização de grupos.

Como movimento internacional, o Graal teve a sua origem na Holanda, no ano de 1921, tendo-se desenvolvido mais tarde nos cinco continentes, o que proporcionou uma grande diversidade e experiência multicultural. Usufruindo do Estatuto Consultivo no Conselho Económico e Social das Nações Unidas, é membro fundador da União Fraterna entre Raças, Povos e Culturas (UFER) com sede na Bélgica, estando ativo em 20 países atualmente. Em Portugal, o Graal internacional teve início em 1957, constituindo-se como Associação de Carácter Social e Cultural, em 1977, e sendo reconhecido como Pessoa Coletiva de Utilidade Pública no ano de 1985. Ainda no nosso país a associação Graal é reconhecida como Entidade Formadora, pela Direção de Serviços de Qualidade e Acreditação, da Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, nas áreas de formação de professores/formadores, Ciências de Educação, Ciência Política e de cidadania.

O Graal tem como principal missão “contribuir para a construção de outros modelos de sociedade, para um planeta mais habitável, com efetiva qualidade de vida para todas as pessoas, nas diferentes partes do mundo, mobilizando mulheres de todas as condições sociais, culturas, idades e opções de vida”. Quanto aos objetivos estatutários estes passam por proporcionar condições de valorização pessoal e de educação permanente a mulheres de todas as condições sociais, estimular a contribuição das mulheres para a criação de novos modelos de vida em sociedade a nível local, nacional e internacional, promover a compreensão e a solidariedade entre

mulheres de diferentes nacionalidades, etnias, religiões e culturas e suscitar a introdução de valores de ordem ética e transcendental nas tarefas de ordem técnica, social e cultural.

Relativamente à estrutura e organização, as atividades do Graal desenvolvem-se com o apoio de equipas compostas por associadas e colaboradoras que “se comprometem a dar corpo, de forma continuada, a iniciativas do Graal e implementar orientações e Linhas de Ação definidas em Assembleia-Geral”. Dentro destas equipas são ainda acolhidas pessoas contratadas, voluntárias e estagiárias para projetos e atividades específicas. Atualmente, o Graal conta com o apoio de 90 colaboradoras que participam em Grupos de Pertença (reúnem participantes por afinidades temáticas e/ou localização geográfica e tipo de intervenção), Equipas de Ação comum (reúnem participantes em torno de uma iniciativa comum) e Redes de Acordo (partilham interesses e preocupações comuns e de âmbito nacional, europeu ou internacional). É ainda de salientar a existência de uma coordenação nacional que é responsável pela administração e gestão e que disponibiliza um secretariado de apoio.

Os Centros do Graal são definidos, no plano de atividades, como polos de referência para a ação da associação e como espaços de acolhimento, reflexão e ação, onde a *cultura Graal* se visibiliza. Em Portugal existem dois Centros do Graal: o “Terraço” em Lisboa e Golegã. Além destes espaços a associação mantém relações com entidades semelhantes e com o Graal Internacional.

A intervenção do Graal é guiada por pressupostos como a implementação de metodologias dinâmicas e participativas, numa perspetiva interdisciplinar, onde se privilegia uma dinâmica permanente de reflexão-ação-reflexão, continuada através de ações transformadoras a nível cultural, educacional, social, entre outras. Nesta linha de ideias, o estabelecimento de parcerias e de fóruns de discussão e o trabalho em rede são métodos privilegiados, com vista ao aprofundamento, desenvolvimento e reforço da intervenção a nível nacional e internacional.

A ação formativa da associação baseia-se numa metodologia inspirada na filosofia de conscientização de Paulo Freire, em que o objetivo é contribuir para que os indivíduos sejam mais críticos, com vista a uma atuação transformadora da realidade. Importa referir que esta metodologia é adaptada às diferentes temáticas e públicos, tendo por base a ideia de que cada pessoa constitui-se sujeito da sua própria história e que a intervenção crítica e criativa de cada sujeito contribuiu para a história coletiva. A estratégia formativa do Graal é, assim, atravessada por critérios pedagógicos como a conceção da formação como um processo presente em todas as fases da vida, implicando uma dialética entre prática e teoria e entre ação e reflexão.

No que toca ao financiamento, a maioria das atividades do Graal são autofinanciadas, devido ao trabalho voluntário, às quotas das associadas, às contribuições de participantes e a donativos. Além disto, a associação recebe financiamento público ou privado para projetos que se encontram

em fase de apresentação de candidatura ou de implementação. Prevê-se ainda atividades de *fundraising*, que consistem em atividades que tem em vista a sustentabilidade financeira da organização e das atividades promovidas.

Para finalizar, para o ano de 2014 esteve previsto a realização de diversos projetos ou atividades, como: Girl Effect Portugal; LIEN (Rede Europeia de Jovens Mulheres Profissionais); Entra Mais em Ação pela Igualdade, Contra a Violência no Namoro; Banco de Tempo; Banco de Tempo Ativo; Banco de Tempo e Comércio Justo; Encontro com o Outro: Afeto Inclusivo e Cidadania Ativa; *Workshop* “Maria de Lourdes Pintasilgo em Conversa: Intervenção e Atualidade” e “Revistando Metodologias de animação socioeducativa”.

## **2. Estágio: práticas e atividades em projetos de uma Associação**

Num primeiro contacto com a equipa do Graal foi possível optar por desenvolver o estágio inserindo-me apenas num projeto ou, por outro lado, na própria dinâmica do Graal, estabelecendo assim contacto com os distintos projetos. Tendo em conta que não detinha qualquer experiência nesta área optei por acompanhar toda a dinâmica da associação, com o intuito de desenvolver o maior número de atividades e aprendizagens. Deste modo, descrevem-se, de seguida, os projetos onde participei e as respetivas atividades desenvolvidas em cada um deles ao longo do estágio.

### **2.1 Banco de Tempo**

Iniciado em 2002, este projeto constitui-se como um “sistema de organização de trocas solidárias a nível local que promove o encontro entre a oferta e a procura de serviços disponibilizados pelos seus membros”. Este funciona exatamente como um banco mas, em vez do euro, tem o tempo como moeda de troca. É definido por objetivos que passam por apoiar a família e a conciliação entre vida profissional e familiar, através da oferta de soluções práticas de organização da vida quotidiana, reforçar as redes sociais de apoio, diminuir a solidão e promover o sentido de comunidade e vizinhança, promover a colaboração entre pessoas de diferentes gerações e origens, contribuir para a construção de uma cultura de solidariedade e de relações sociais mais humanas e igualitárias, valorizar o tempo e o cuidado dos outros e estimular os talentos e promover o reconhecimento das capacidades de cada um.

Tal como num Banco existe neste projeto um Banco Central, cargo assumido pelo Graal, e inúmeras agências distribuídas de norte a sul do país. Cada agência detém uma equipa de coordenação, que é responsável pela gestão da agência e pela promoção das trocas a nível local e nacional, e um número ilimitado de membros. Das diversas atividades que o Banco Central desenvolve é importante referir o apoio à criação de novas agências do Banco de Tempo, a

Formação Inicial dirigida a pessoas ou entidades interessadas em criar uma nova agência e a formação contínua destinada a coordenadores e colaboradores de agências. Além disto, são organizados Encontros Nacionais, apresentações públicas e ainda a edição bianual da *newsletter* intitulada “Trocar Notícias” que dá a conhecer, na primavera e no outono, as atividades mais relevantes realizadas pelas diferentes agências e também pelo Banco Central. O Encontro Nacional é, tal como o nome indica, um momento em que todos os membros e equipas coordenadoras têm a oportunidade de se encontrar e partilhar entre si as suas atividades, sucessos e até dificuldades. Os Encontros têm lugar no outono e primavera, um em cada estação do ano, decorrendo um deles no Terraço em Lisboa e o outro numa das agências. É um momento muito apreciado pelos membros, bem como pelas equipas coordenadoras, uma vez que possibilita o reencontro entre muitas pessoas, sendo sempre um momento muito rico de partilha, reflexão e criação de conhecimento. Relativamente ao financiamento, este projeto conta com o apoio do Graal a nível nacional, sendo autofinanciado a nível local.

### **2.1.1 Participação num projeto de trocas**

Tendo em conta que este projeto é dos que mais atividades desenvolve e que necessita de uma gestão permanente por parte das agências e do Graal, foram várias as atividades que desenvolvi e que vão ser de seguida expostas. São elas: exposição “*We Trade*” no LX Factory; Formação Inicial; manutenção da página do *Facebook* e do *site*; Encontro Nacional; Trocar Notícias; candidatura do projeto “PARS: formação para a criação de Bancos de Tempo em contextos educativos” ao Programa Erasmus +; questionário pós Formação Inicial; Relatório Anual 2014; questionário de balanço de atividade do Banco de Tempo 2014; e Encontro Internacional.

A primeira atividade desenvolvida neste projeto, realizada no primeiro dia de estágio, relaciona-se com a preparação da exposição sobre o Banco de Tempo para a exposição “*We Trade*” no LX Factory. Foi necessário fazer alguns trabalhos manuais – pintura, recortes de testemunhos, colagens – e montar a própria exposição no pavilhão da LX Factory. Esta exposição permitiu dar a conhecer todo o projeto do Banco de Tempo aos visitantes, partindo-se das palavras dos próprios membros. Além disto, tendo em conta que foi a primeira atividade que realizei no estágio, foi possível perceber melhor o funcionamento deste projeto e de contactar diretamente com a equipa coordenadora do projeto.

Nas sessões da Formação Inicial, tendo estado presente em duas, foram várias as atividades desenvolvidas, antes, durante e após as mesmas. Na preparação da formação foi necessário elaborar o plano de sessão da Formação Inicial (Anexo 3), organizar as pastas para os participantes com o programa de formação (Anexo 4) e preparar os diplomas. Esta foi a primeira

experiência de construção de um plano de sessão para uma formação. Aprendi que, no Graal, os planos de sessão são compostos por categorias como momento estruturante, atividade, hora, material necessário e responsável. Naturalmente estas categorias podem ser alteradas ou até acrescentarem-se outras consoante o tipo de plano de sessão e de projeto. No separador atividade é importante descrever detalhadamente todos os passos que compõem a atividade, pois é esta descrição que vai guiar o discurso e atuação do seu responsável. As ideias e propostas de atividades surgem da equipa coordenadora do Banco de Tempo, ou seja, não seguem nenhum manual. É interessante mencionar que são os membros da equipa de coordenação que assumem, simultaneamente, o papel de formadoras nos momentos de formação. Esta situação é algo recorrente nos projetos de educação não formal, como forma de se reduzirem os custos dos projetos, algo indicado por Bernet (2003). Nas reuniões de preparação partilham ideias e sugestões de dinâmicas que são discutidas em grupo até se encontrar a mais apropriada consoante os participantes. Importa referir que estas formações são de carácter voluntário, o que vai ao encontro de um dos princípios da educação não formal referidos por Nóvoa (1988) e Illich (cit. em Finger e Asún, 2003), embora para se constituir uma nova agência seja necessário frequentar a Formação Inicial.

Para a fase de preparação contribui com alguns dos conhecimentos que desenvolvi ao longo da licenciatura, relacionados com a construção de planos de sessão, foram revistos os planos anteriores e discutiram-se em conjunto as propostas de atividade. Bernet (2003) remete-nos precisamente para a ideia de liberdade presente na construção dos planos e programas deste tipo de projetos, ao referir que a educação não formal envereda por processos e métodos que se tendem a afastar das formas convencionais características da instituição escolar. Enquanto na educação formal existem manuais que vêm, cada vez mais, ditar, formatar e uniformizar o trabalho desenvolvido pelos professores, independentemente das características de cada estudante e do contexto, na educação não formal há espaço e autonomia para se partir dos conhecimentos desenvolvidos pelos profissionais desta área e criar os planos de sessão e até mesmo os projetos. É com bases nestes conhecimentos que são desenhadas muitas das atividades e planos de sessão, valorizando-se assim a tão importante experiência referida por Nóvoa (1988) como parte essencial da educação de adultos.

No dia da Formação Inicial fiquei responsável pela receção dos participantes e pela avaliação da formação. Embora não tenha assumido um papel muito interventivo nesta formação, esta experiência foi importante no sentido em que aprendi diversas etapas que compõem a receção dos participantes – pedir uma assinatura, o dinheiro da inscrição e registar o pagamento e entregar as pastas e os crachás. Assistir à formação foi igualmente importante, uma vez que foi a

oportunidade de estabelecer contacto com dinâmicas de grupo que desconhecia e perceber a atitude e postura adotada pelas facilitadoras e participantes num ambiente não formal, reforçado pela disposição da sala em roda e pela própria dinâmica promovida pela formação. Quanto à avaliação ficou perceptível que este é um momento, por vezes, difícil de gerir pois os participantes não atribuem importância à avaliação. Além disso, nem sempre os participantes ficam até ao final da formação, o que faz com que haja um menor número de avaliações em relação ao número total de participantes.

Depois da formação procedeu-se ao tratamento do questionário de avaliação da Formação Inicial (Anexo 5). No Graal parte-se das várias perguntas e constroem-se grelhas que apresentam o número de respostas em cada indicador e ainda uma grelha referente às sugestões, que são agrupadas em categorias criadas por quem trata as avaliações como forma de simplificar a interpretação destes dados. Após concluída a avaliação, organizou-se o dossiê da Formação Inicial, colocando-se o plano de sessão, um exemplo de cada documento entregue aos participantes, a ficha de assinaturas, as fichas de avaliação e os resultados do tratamento dos questionários de avaliação. Com base nos resultados da avaliação procedeu-se, ainda, à reformulação do plano de sessão da Formação Inicial (Anexo 6). Nesta atividade é necessário refletir sobre o que se mantém e o que se altera, tendo em conta as reações dos participantes, tanto as que foram percebidas ao longo da formação, como o que é referido na avaliação. A revisão dos planos de sessão, verificada em todos os projetos do Graal, rebusca um dos saberes necessários à prática educativa referidos por Freire (1997). Como o próprio afirma, é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (pp.44/45). Quer isto dizer, que um dos momentos fundamentais nos projetos educativos passa pela reflexão crítica sobre a prática, podendo-se melhorar a prática futura com base nessa mesma reflexão.

Como foi acima referido, a construção do plano de sessão tem como base a experiência que a equipa coordenadora do projeto vai desenvolvendo ao longo do tempo, o que lhes permite adaptar alguns aspetos da formação ao grupo de participantes em questão. O plano de sessão é discutido em grupo, composto pelas facilitadoras e estagiárias, sendo que se privilegiam dinâmicas ativas e participativas como forma de permitir aos participantes serem os construtores e principais sujeitos do seu conhecimento (Nóvoa, 1988). É de referir que embora existam momentos de exposição por parte das facilitadoras para explicar o funcionamento do Banco de Tempo, há a preocupação de introduzir atividades que dependem da participação ativa dos participantes e que servem como forma de reforçar a dinâmica de grupo e promover a participação dos participantes. Indo mais além, esta é uma forma de fazer os participantes estarem numa constante dialética entre teoria/prática e ação/reflexão. A própria disposição em roda e o momento de lanche, presentes em



todos os projetos do Graal, reforçam a natureza não formal das atividades promovidas pelos projetos. São aspetos que aproximam os sujeitos, dando-lhes tempo e espaço para partilhar os seus conhecimentos e experiências e para se conhecerem entre si, reforçando o espírito de grupo que permite uma partilha mais descontraída e significativa.

Uma outra atividade, de cariz mais contínuo, relaciona-se com a manutenção da página do *Facebook* e do *site* do projeto. É necessário escrever notícias sobre as diferentes agências do Banco de Tempo e as atividades que vão decorrendo, como é exemplo a Formação Inicial e o Encontro Nacional. Nesta área das tecnologias, uma das atividades realizadas foi a leitura e discussão do guião para o filme de apresentação do Banco de Tempo, onde cada uma, entre estagiárias e equipa do Graal, teve a oportunidade de dar a sua opinião e a produtora do filme foi tomando nota das sugestões. Uma vez mais, acabou por ser um trabalho de grupo, entre a equipa do Graal e a produtora, em que com a colaboração de cada uma, se chegou ao pretendido por ambas as partes.

Para o Encontro Nacional foram várias as atividades em que participei. Numa primeira fase começámos por ver o que tinha sido feito no Encontro anterior e definiu-se que o tema deste Encontro seria “As Trocas”. Para dinamizar o tema pensou-se na dinâmica da “árvore dos problemas”, onde se coloca nas raízes as causas e nos ramos as consequências do problema, neste caso em relação à questão da falta de trocas. Realizou-se em conjunto o plano de sessão do Encontro Nacional (Anexo 7), tendo sido mantidos alguns momentos do Encontro anterior, como é exemplo o balanço do projeto Banco de Tempo e Comércio Justo. O plano de sessão incluiu uma atividade sobre o balanço do momento atual do Banco de Tempo, para ser realizada pelos participantes antes do próprio Encontro, tendo sido necessário elaborar uma proposta de trabalho para os membros do Banco de Tempo (Anexo 8). Foi pedido que cada equipa dinamizadora indicasse dois motivos em que o Banco de Tempo energiza e carrega baterias e outros dois motivos que os façam sentir-se desgastados e sem bateria. Esta dinâmica surgiu da conversa entre a equipa coordenadora e as estagiárias, ou seja, não se partiu de um manual ou de atividades anteriormente realizadas mas sim da experiência e conhecimentos dos elementos presentes.

Foi necessário elaborar algumas indicações a enviar aos participantes sobre o livro “Belivro – Viver e Ser 111% feliz” de Andresa Salgueiro, apresentado no dia do Encontro, e sobre a atividade a preparar antes do momento do Encontro. Esta atividade exigia uma reflexão em casa por parte dos participantes e daí que tenha sido necessário elaborar a referida proposta de trabalho (Anexo 8) onde se explica qual a atividade e o que se pretende que seja feito previamente. Com a preparação desta atividade aprendi que nem sempre as atividades exigem esta preparação prévia

e que o que se pretende neste caso é obter respostas mais diretas às questões, como forma de evitar a dispersão no momento da sessão. A única dificuldade desta tarefa prendeu-se com a forma como se explica a atividade pois é preciso usar uma linguagem clara e acessível a todos, como forma de garantir que os participantes percebem claramente o que é pedido. Após o Encontro Nacional foi necessário proceder ao tratamento dos questionários de avaliação do Encontro Nacional (Anexo 9) e ainda organizar a informação recolhida na atividade da árvore para, mais tarde, enviar aos membros.

Ficou clara a importância destes momentos de encontro e convívio entre os membros do Banco de Tempo, sendo esta uma excelente forma de fortalecer as relações e ligações entre as pessoas e assim reforçar o próprio projeto. A partilha de experiências entre as diferentes agências permite que algumas delas sejam experienciadas noutras agências quando assim faz sentido, o que acaba por dar vida ao próprio Banco de Tempo. Esta procura de ideias e alternativas em conjunto reflete um dos princípios da educação de adultos definidos por António Nóvoa (1988), em que o processo de formar passa pelo trabalho coletivo à volta da resolução de problemas, estando a formação ligada, inevitavelmente, à produção do saber. Assim sendo, é natural que os Encontros estejam organizados de forma a estimular a tensão entre a reflexão e a intervenção, tendo como intuito a continuidade deste projeto. Tal como na Formação Inicial, o diálogo surge como método principal até porque, como já defendia Paulo Freire (1980), esta é uma forma de motivar e envolver os sujeitos no seu processo de conscientização. Além disto, os temas dos Encontros são tratados através de dinâmicas que pressupõem uma elevada participação dos participantes, aspeto típico da educação não formal como sugere Bernet (2003).

Para a *newsletter* “Trocar Notícias 2014” (Anexo 10) redigi os capítulos sobre a exposição “*We Traders*”, a Formação Inicial, o Encontro Nacional, a ação de formação “Lideranças Partilhadas e Intervisão” e ainda as notícias enviadas pelas diferentes agências. É fundamental que as agências partilhem notícias e textos sobre as atividades que vão realizando ao longo do ano pois é a partir desta informação que se redigem os textos do Trocar Notícias. Foi também pedido para escrever, em conjunto com a minha colega Ana Rita, um testemunho sobre como vemos o Banco de Tempo tendo em conta o contacto que temos mantido com o projeto.

Outra atividade realizada neste projeto prende-se com o esboço de proposta de candidatura do projeto “PARS: formação para a criação de Bancos de Tempo em contextos educativos” ao Programa Erasmus + (Anexo 11). No momento em que foi necessária a minha colaboração já estava decidido que o projeto ia incluir Portugal, Espanha, Itália e França e que o tema seria a formação de equipas coordenadoras de Bancos de Tempo escolares, dirigidos a grupos de crianças e de jovens. Tendo em conta que é um programa com a duração de dois anos, planearam-

se quatro reuniões, uma em cada país, e a criação de um manual de boas práticas, de um referencial de formação e de uma maleta pedagógica. Foi necessário planejar estas atividades e ainda definir o orçamento a apresentar aos financiadores. Além disto, tive a oportunidade de acompanhar o início do preenchimento do formulário de candidatura, tendo realizado a tradução dos textos enviados pelos parceiros, de Inglês para Português. Antes de ser submetida a candidatura, foi necessário fazer a revisão de toda a candidatura para verificar se havia alguma inconformidade no conteúdo ou na própria linguagem utilizada. Sendo também ela complexa, a análise da própria candidatura acaba por ser um processo moroso, levando alguns meses até se obter uma resposta relativamente à aceitação da candidatura. Para esta candidatura a resposta estava prevista para o mês de Julho, tendo sido submetida no final de Março, não tendo acompanhado, por isso, a fase da receção da resposta à candidatura.

Importa referir que este tipo de trabalho não é algo linear, isto é, ocorrem inúmeras mudanças durante o esboço da candidatura até ao momento da formalização. As atividades, parceiros, datas, componentes, entre outros aspetos são constantemente alterados como forma de adaptar todo o projeto aos seus objetivos e à própria linguagem e lógica advinda dos financiadores. Esta preocupação de adaptação, especialmente em relação aos aspetos exigidos pelo financiador, refletem claramente a complexidade inerente às candidaturas a financiamento. Lima e Afonso (2006) referem, justamente, a formalização e complexidade imposta pelos financiadores. O facto de as associações terem vindo a depender, de forma progressiva, de financiamento oriundo do Estado e de financiadores externos fez com que todos os processos relativos ao financiamento se tornassem mais complexos no que toca aos critérios de seleção. Ainda assim, a candidatura a financiamento é, cada vez mais, uma das formas das associações garantirem financiamento e a continuidade do seu trabalho.

Como forma de perceber os impactos da Formação Inicial do Banco de Tempo que decorreram em 2014, foi solicitada a realização de um questionário de monitorização dos percursos pós Formação Inicial (Anexo 12), a ser enviado a todos os participantes da formação. O questionário incidia sobre as expectativas em relação à participação na Formação Inicial, querendo perceber-se, acima de tudo, em que medida a participação na Formação contribuiu para o aprofundamento do conhecimento sobre o Banco de Tempo, se a expectativa de integrar uma equipa dinamizadora local de uma agência já em funcionamento se concretizou e se já foram desenvolvidas ações para constituir uma nova agência. Após terem sido recebidas as respostas, os dados foram tratados e analisados, dando origem ao documento de *follow-up* da formação (Anexo 13). Percebeu-se que dos 12 participantes que tinham como objetivo constituir uma nova agência, 4 estão empenhados na constituição da agência e 3 na dinamização de uma agência, entretanto, constituída. A

aplicação deste questionário prende-se com a preocupação da equipa do projeto em perceber o impacto da formação, fazendo assim um acompanhamento dos participantes e um ponto de situação. Por outro lado, os dados que se obtêm podem ser utilizados para se fazerem algumas alterações no plano da Formação Inicial para que este vá, cada vez mais, ao encontro das expectativas dos participantes.

Relativamente ao questionário de balanço de atividade do Banco de Tempo em 2014, embora não tenha participado na sua elaboração, procedi ao tratamento dos dados do mesmo. Este questionário tem como principal finalidade perceber as atividades desenvolvidas ao longo do ano pelas diferentes agências, sendo uma forma de fazer um ponto de situação dos diferentes Bancos de Tempo. Neste seguimento, para a elaboração do Relatório sobre o Balanço da Atividade do Banco de Tempo em 2014 (Anexo 14) do Graal foi solicitada a organização das atividades desenvolvidas pelo Banco de Tempo durante o ano de 2014, incluindo os projetos Banco de Tempo Ativo e Banco de Tempo e Comércio Justo.

A última atividade realizada neste projeto prendeu-se com o planeamento do Encontro Internacional do Banco de Tempo – Cidadania e Igualdade, que teve lugar nos dias 19 e 20 de junho em São João da Madeira e Santa Maria da Feira, no Auditório do Museu da Chapeleira de S. João da Madeira. Foi necessário começar por construir o programa do Encontro Internacional (Anexo 15), detalhando as atividades a desenvolver, nomeadamente os diferentes painéis de apresentação sobre o tema do Encontro e os oradores dos mesmos. Após escolhidos os oradores, foi necessário elaborar os convites para os mesmos. O plano foi sofrendo alterações, ao longo do tempo, relativamente a horários, atividades, locais e ainda outros aspetos, de forma a adaptá-lo da melhor forma ao público, ao tema do Encontro e ao próprio espaço disponibilizado. Depois de confirmada a presença da maioria dos oradores, realizei ainda alguma pesquisa sobre voos para os oradores, facilitando assim a marcação dos voos pela agência de viagens e a própria gestão do financiamento disponível para esta atividade.

Este tipo de evento vem, uma vez mais, proporcionar momentos de partilha, reforçando a coesão de grupo entre os membros de diferentes agências do Banco de Tempo. Além de ser uma oportunidade para abordar um tema em específico, onde são convidados alguns especialistas, dá-se voz aos membros e valoriza-se a criação do conhecimento em conjunto pelos participantes do Encontro, sendo este um dos saberes básicos da educação apontados por Paulo Freire (1997). Autores como António Nóvoa (1988) defendem há longos anos a experiência como um dos aspetos essenciais na educação de adultos que deve ser verdadeiramente valorizado. Para possibilitar esta partilha, o Encontro intercalou momentos de exposição oral com dinâmicas de grupo, havendo a preocupação de pôr os participantes a partilhar ideias e conhecimentos e a

pensar em conjunto ao longo da sessão, evitando-se assim a distração de alguns dos participantes. À parte destes momentos, houve ainda espaço para uma exposição de peças de arte criadas por diversos membros das diferentes agências de Banco de Tempo, sendo esta uma forma de valorizar e promover diferentes talentos. A ideia de que a mudança embora difícil é possível, como referia Paulo Freire (1997) na sua obra, traduz em grande parte o objetivo destes Encontros e até mesmo do próprio projeto. Este surge como uma alternativa ao modelo capitalista e ao recorrente uso do dinheiro como moeda de troca e de pagamento, indo ao encontro do objetivo do Graal de encontrar modelos de sociedade diferentes, através de mudanças a nível cultural, social e educacional.

## **2.2 Banco de Tempo Ativo**

Este projeto surge da iniciativa do Graal em parceria com o CESIS (Centro de Estudos para a Intervenção Social), tendo sido financiado pelo programa Cidadania Ativa, através do Mecanismo Financeiro do Espaço Económico Europeu 2009-2014 – *European Economic Area Grants* (EEAGRANTS) – gerido pela Gulbenkian.

Torna-se importante referir que este projeto se inscreve no compromisso assumido pelo Graal, que em 2001 implementou o Banco de Tempo para Portugal, de o divulgar, apoiar a constituir novas agências e aquelas já em funcionamento. Este projeto constitui ainda uma forma do Graal ampliar o seu conhecimento sobre a realidade dos diversos Bancos de Tempo, tendo por base visitas a agências, recolha de práticas bem-sucedidas e desenvolvimento de processos avaliativos que conduzirão à leitura das necessidades e recursos dos Bancos de Tempo.

O objetivo delineado para o projeto é então “contribuir para a realização da missão e potencialidades do Banco de Tempo em Portugal”, pretendendo-se reforçar a divulgação do Banco de Tempo, através da introdução de novas práticas de gestão da informação e de melhorias nos processos de avaliação. Pretende-se, ainda, identificar e divulgar práticas bem-sucedidas e capacitar a equipa coordenadora e as equipas locais do Banco de Tempo.

As atividades que compõem o projeto são a criação de um novo *site* e a integração nas redes sociais virtuais, o desenvolvimento de uma plataforma digital para gestão de informação nas agências, conceção e aplicação de novos instrumentos e métodos de avaliação, elaboração de uma publicação composta por práticas bem-sucedidas e ações de formação dirigidas às equipas dinamizadoras das agências nas áreas da comunicação, liderança e Tecnologias de Informação e Comunicação.

O projeto teve início em Novembro de 2013 e o fim estava previsto para Outubro de 2014, contudo, devido ao carácter exigente da publicação, foi prevista uma nova data para a entrega da mesma – Dezembro de 2014.

### **2.2.1 Participação num projeto que traz vida**

Embora tenha acompanhado apenas os últimos três meses do projeto, participei ainda na formação “Lideranças partilhadas e Intervisão” e no questionário de avaliação desta formação, na elaboração da Publicação e na preparação dos dossiês para auditoria.

O primeiro contato com este projeto ocorreu durante a formação “Lideranças partilhadas e Intervisão” (Anexo 16). Nesta formação contribui para a organização das pastas e da sala da formação, estando apenas a assistir no dia em que a mesma decorreu. Sendo a primeira formação a que assisti é importante referir que utilizam, tal como em todas as ações de formação e de sensibilização, as expressões facilitadora e participantes como forma de aproximar as pessoas. Rui Canário (2008) refere precisamente a crescente utilização de diversas designações no campo da educação não formal, que decorre da diversidade de práticas bem como de instituições neste campo. No caso desta atividade a utilização destas expressões reflete a proximidade que se pretende criar entre a equipa do Graal e as restantes pessoas, optando-se então por designações que traduzem a ideia de proximidade e horizontalidade de poderes. Paulo Freire (1980) refere precisamente a importância da igualdade de nível na relação entre facilitador e participantes, que se pode comparar à referida horizontalidade, para que se promova uma efetiva ação e reflexão sobre a realidade, onde os esforços de todos estão canalizados no mesmo sentido. Esta proximidade é reforçada pela disposição da sala em roda, que coloca todos os sujeitos ao mesmo nível sem dar destaque ao facilitador em particular, algo verificado recorrentemente na educação formal onde o professor detém, por norma, um lugar de destaque em relação aos alunos.

Por outro lado, a disposição em roda facilita ainda os momentos de partilha de experiências e de opinião, bem como as dinâmicas de grupo, metodologia privilegiada pelo próprio Graal como já referido. Tal como indica Bernet (2003) persistem inúmeras metodologias passíveis de serem utilizadas no campo da educação não formal, nomeadamente trabalho em equipa e dinâmicas de grupo. O que importa reter é que, para selecionar a metodologia a utilizar é fundamental ter em conta aspetos como o contexto, os conteúdos e os participantes da formação, concebendo o plano de sessão de forma adaptada aos aspetos acima referidos. Bernet (2003) ressalva que independentemente do método escolhido, o mais importante é inseri-lo numa lógica de metodologia ativa e intuitiva que promova a participação dinâmica e descomprometida dos sujeitos, fazendo daqueles os sujeitos da sua aprendizagem.

Após a formação foi necessário fazer o tratamento dos questionários de avaliação da formação (Anexo 17). Os resultados das perguntas fechadas são apresentados em grelhas que apresentam o número de respostas em cada indicador e as sugestões são agrupadas numa grelha para facilitar a leitura. A última atividade consistiu na organização do dossiê da formação, colocando-se o plano de sessão, um exemplo de cada documento entregue aos participantes, a ficha de assinaturas, as fichas de avaliação e os resultados do tratamento dos questionários de avaliação.

Uma das áreas do projeto onde tive oportunidade de desenvolver mais atividades foi na elaboração da Publicação do Banco de Tempo (Anexo 18). Tendo em conta que esta Publicação parte dos testemunhos das equipas dinamizadoras de Bancos de Tempo, optou-se pela entrevista como método de recolha de dados e daí que a primeira atividade realizada tenha sido a revisão dos guiões de entrevistas aos coordenadores (Anexo 19) e membros (Anexo 20), que tinham sido criados pela equipa do projeto. Esta atividade permitiu canalizar todos os conhecimentos desenvolvidos ao longo da licenciatura no que toca à elaboração de guiões de entrevista e realização da própria entrevista. É, precisamente, nos momentos em que temos de utilizar este conhecimento na prática que se reconhece a importância de todos os trabalhos académicos que exigiam a realização de entrevistas e que nos prepararam para atuar no terreno a nível profissional. A atividade seguinte foi a realização da própria entrevista, onde foi necessário deslocar-nos à agência do Banco de Tempo de Miratejo (Anexo 21), Portela (Anexo 22) e Cascais (Anexo 23), tendo as mais distantes respondido por escrito ao guião enviado. Após terminadas as entrevistas foi necessário transcrevê-las e aqui aprendi que embora me tenha sido ensinado, durante a licenciatura, a transcrever as entrevistas na totalidade, neste tipo de trabalho não se faz da mesma forma. Não se tratando de um trabalho de cariz académico foi-me ensinado que não é necessário transcrever tudo o que é referido na entrevista, podendo-se fazer uma seleção dos aspetos mais importantes antes de transcrever. Assim sendo, é importante referir que empreguei vários conhecimentos desenvolvidos ao longo da licenciatura nesta atividade, nomeadamente sobre a elaboração do guião de entrevista e a condução da mesma, e adquiri ainda outros mais adaptados ao contexto do estágio e da própria associação.

Depois de transcritas as entrevistas foi necessário proceder ao tratamento e seleção dos dados – selecionar os melhores excertos da entrevista, “limpar o texto” (pôr o texto numa linguagem mais percetível e adequada para a Publicação) e organizar os excertos por categorias que deverão ser comuns nas várias entrevistas, dando origem às categorias finais presentes na Publicação. Nesta atividade a maior dificuldade prendeu-se com a própria seleção dos melhores excertos, até porque nem sempre se obtém informação que vá ao encontro do que foi perguntado e do que se pretende publicar. Verificou-se que as pessoas tendem a não responder exatamente

ao que se pergunta ou então a responder pela negativa, o que dificulta a seleção do conteúdo da entrevista. Por outro lado, senti dificuldade em fazer a “limpeza do texto” pois é difícil perceber até que ponto podemos modificar o que foi dito para que esteja mais apropriado para a Publicação, sem que estejamos a alterar demasiado o sentido dado pela pessoa entrevistada. Nos trabalhos académicos tal não pode acontecer e, talvez por essa razão, me tenha surgido este conflito – teoria vs. prática. No entanto, as dificuldades foram sempre ultrapassadas uma vez que sempre mostrei uma atitude empenhada e de querer aprender o modo de trabalho da associação, adaptando o meu conhecimento e experiência à sua dinâmica e criando conhecimento que poderá ser útil no futuro em outros contextos.

Partindo dos excertos selecionados, estes foram organizados por categorias que iriam servir de base à Publicação. A estratégia utilizada foi partir de uma entrevista e encontrar as categorias, para depois enquadrar todas as entrevistas nas categorias selecionadas. Depois de todas as categorias encontradas, estas foram agrupadas em categorias finais para incluir na Publicação. Os testemunhos de membros enviados pelas diferentes agências foram também eles agrupados consoante as categorias finais, sendo esta uma forma de dar palavra e voz às pessoas que constituem os diferentes Bancos de Tempo. Nesta atividade foi ainda pedido para proceder à formatação dos documentos das diferentes categorias a incluir na Publicação. Uma última atividade realizada para a Publicação teve que ver com a revisão do texto. Foi necessário reler todo o texto, corrigir os erros, rever a estruturação de frases, formatar o texto (pôr ao mesmo tipo de letra, tamanho, espaçamento) para ser enviado à *designer*. Desta revisão percebeu-se que era necessário elaborar um esquema sobre as trocas entre agências, uma vez que o texto sobre este assunto não estava perceptível, sendo outra das atividades que realizei.

Refletindo sobre o trabalho desenvolvido para a Publicação, importa referir que, para descrever o funcionamento e gestão do Banco de Tempo, a equipa coordenadora do projeto partiu da experiência e conhecimento das equipas dinamizadoras das diferentes agências. Esta valorização da experiência leva-nos ao encontro do primeiro princípio da educação de adultos apontado por António Nóvoa (1988). A ideia de que o adulto traz consigo experiências que constituem a sua própria história de vida e bagagem cultural foi o ponto de partida para descrever o Banco de Tempo. A equipa coordenadora do Banco de Tempo deslocou-se ao terreno com o intuito de perceber, junto daqueles que dão vida ao projeto no dia-a-dia, como funciona toda a dinâmica do projeto. Com isto, consegue-se uma verdadeira valorização dos conhecimentos e experiências dos sujeitos, ao mesmo tempo que se obtém um discurso vindo de baixo, daqueles que se encontram em ação no terreno. É importante dar voz aos coordenadores de equipa e membros das diversas agências, evitando um discurso vindo de cima para baixo que poderia



enviesar a realidade vivida no Banco de Tempo. Como vemos, o método de recolha de informação que serviu de base à Publicação espelha claramente o princípio definido por António Nóvoa (1988) – partir da experiência das pessoas, compreendendo o contexto em que se inserem, transformando essa mesma experiência em conhecimento.

Ainda neste projeto uma das atividades realizadas relacionou-se com a preparação dos dossiês para a auditoria. Foi necessário organizar os separadores e as formações já realizadas, incluir programa, plano de sessão, lista de participantes, avaliação e documentos de apoio, fazer o tratamento das avaliações de formações anteriores, uma vez que as formações ocorreram antes do estágio iniciar e estava em falta o tratamento da avaliação, e imprimir documentos em falta (ex. Trocar Notícias). Os próprios testemunhos enviados pelas diversas agências foram impressos e organizados nos dossiês do projeto. A participação nesta atividade permitiu-me verificar o elevado grau de formalização dos relatórios finais exigidos pelos financiadores do projeto, que são entregues quando os projetos terminam. Ficou claro que os financiadores acompanham pouco o desenvolvimento do projeto mas que, no final do mesmo, exigem inúmeros detalhes no relatório escrito e até mesmo outros formatos (vídeo, por exemplo) onde a associação demonstra o que realizou ao longo do projeto. Tal formalização já era apontada na obra de Lima e Afonso (2006), fenómeno que decorreu da crescente dependência das associações em relação ao Estado e a financiadores externos. O facto de se depender de um financiador assegura a continuidade do trabalho de muitas associações, contudo a complexidade e formalização são evidentes nos relatórios e dossiês exigidos pelos financiadores. Embora não se tenha verificado dificuldades, por parte do Graal, em atuar no terreno com as pessoas devido aos constrangimentos impostos pelos financiadores, algo apontado como recorrente por Lima e Afonso (2006), assistiu-se a uma elevada complexidade dos dossiês finais devido ao material exigido pelos financiadores. Fica clara a formalização imposta pelos financiadores e a consequente tendência para a formalização e prestação de contas no campo da educação não formal.

### **2.3 Banco de Tempo e Comércio Justo**

Relativamente ao projeto Banco de Tempo e Comércio Justo, este é desenvolvido no âmbito do Movimento Banco de Tempo em Portugal e envolve as equipas dinamizadoras das agências, os membros e as comunidades onde se inserem. Surge em parceria com o CIDAC – Centro de Investigação e Desenvolvimento Amílcar Cabral – que dedica parte do seu trabalho às questões do consumo e do Comércio Justo.

O seu objetivo geral, delineado pelo Graal e pelo CIDAC, passa por “contribuir para uma consciência crítica do modelo de desenvolvimento dominante e para a adoção de práticas

alternativas”, já o objetivo específico diz respeito à “promoção do reconhecimento da existência de iniciativas económico-sociais alternativas ao modelo de desenvolvimento dominante, em especial dos movimentos Banco de Tempo e Comércio Justo e sensibilizar para a prática do Consumo Responsável”. O projeto procura dar resposta a problemas como a insuficiente reflexão pelos atores do Movimento Banco de Tempo sobre as desigualdades e insustentabilidade do atual modelo de desenvolvimento socioeconómico, nomeadamente através da promoção, junto das equipas dinamizadoras, de uma análise crítica dos consumos individuais e institucionais.

Para promover esta análise crítica e reflexão sobre as alternativas económicas são desenvolvidas ações de sensibilização, reuniões regionais e oficinas de formação. Como forma de sensibilizar os membros do Banco de Tempo e as suas comunidades são realizados três Encontros Regionais de Sensibilização sobre Consumo Responsável e ainda comemorações do Dia Mundial do Comércio Justo, em seis localidades onde se inserem Bancos de Tempo. Para as ações de sensibilização serão criadas fichas pedagógicas, três vídeos, um instrumento de análise crítica de consumos pessoais e institucionais e quatro artigos que têm como função apoiar estas mesmas ações.

Para o desenvolvimento deste projeto a associação conta com o apoio da Linha de Financiamento de Projetos de Educação para o Desenvolvimento – Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. A duração é de dois anos – Novembro de 2013 a Outubro 2015.

### **2.3.1 Participação num projeto sobre consumo responsável**

Uma vez que o estágio teve início a meio do projeto, foi possível acompanhar a organização do dossiê do projeto, a realização e aplicação do questionário de autodiagnóstico junto dos agências, a I Oficina de Formação e a elaboração do relatório da mesma. É precisamente sobre estas atividades que se reflete de seguida.

Neste caso, a primeira vez que tive contato direto com o projeto foi no Encontro Nacional do Banco de Tempo, onde teve lugar a seleção das áreas de consumo a serem tratadas no projeto, no que diz respeito às áreas do Comércio Justo. Para esta fase não houve uma intervenção direta da minha parte, tendo apenas assistido à atividade.

O meu primeiro contributo prendeu-se com a organização do dossiê do projeto, que estava por atualizar e organizar, e embora seja uma tarefa de simples execução, é muito importante uma vez que facilita em momentos de auditoria. Têm de ser colocados os planos de sessão, as folhas de assinatura, os materiais elaborados durante as sessões e exemplares dos materiais distribuídos. Este tipo de atividade permite desenvolver conhecimento em relação à parte administrativa do

trabalho numa associação, sendo uma mais-valia termos contato com todos estes aspetos que fazem parte do dia-a-dia de qualquer instituição.

Uma das atividades mais relevantes onde tive a oportunidade de participar prendeu-se com o questionário sobre consumo responsável (Anexo 24). Importa explicar que esta foi uma das áreas escolhidas pelos membros presente no Encontro Nacional, tendo a equipa do projeto decidido iniciar o seu trabalho nesta área temática. Começou-se por fazer uma pesquisa sobre bibliografia relevante sobre o consumo responsável na área alimentar, servindo esta informação de base à criação do próprio questionário. Depois do questionário ter sido elaborado pelo parceiro do projeto, uma vez que são os especialistas no tema do projeto, foi necessário alterar alguns aspetos, de modo a adequar o questionário à linguagem dos membros do Banco de Tempo. Foram alteradas algumas questões e a própria estrutura do questionário foi reorganizada. Após terminadas as perguntas, o questionário foi criado em formato digital por um *designer* e foi necessário testar o questionário, respondendo-se a todas as questões e registando todas as alterações necessárias a fazer pelo próprio *designer*. Tive ainda a oportunidade de iniciar o tratamento dos questionários (Anexo 25), introduzindo os dados de alguns questionários enviados em diferentes formatos no mesmo programa de tratamento dos dados. Esta tarefa simplifica a própria análise do questionário, realizada numa fase posterior ao estágio, na medida em que permite aceder a todos os dados tratados num mesmo documento.

Nesta atividade o conhecimento da equipa do Banco Central foi fundamental pois é a partir deste que se consegue adaptar o questionário à linguagem e realidade do Banco de Tempo. Nesta parceria é fundamental que ambas as partes trabalhem em conjunto pois apenas desta forma é possível valorizar e utilizar o conhecimento de forma a que o projeto esteja o mais adequado aos seus participantes. Como diria o professor Rui Canário (2006), a experiência deve servir de ponto de partida para se delinearem processos educativos com o intuito de se alcançar aprendizagens significativas nos próprios sujeitos. Neste sentido, aliar os elementos teóricos trabalhados pelo parceiro com a prática do Banco Central é a forma de trabalho mais adequada quando se pretende um projeto em que as pessoas estão no centro, sendo cada uma delas o motor do próprio projeto.

Para a realização da I Oficina do Projeto Banco de Tempo e Comércio Justo (Anexo 26) colaborei, numa primeira fase, na elaboração do convite e, posteriormente, como participante. Esta Oficina decorreu na casa do Graal na Golegã, tendo a duração de dois dias, o que permitiu aos participantes conhecer a própria casa e também a cidade que acolheu esta atividade. O primeiro dia iniciou-se com uma dinâmica de apresentação em que os participantes, organizados em pares com alguém que não conheciam, deviam apresentar o seu colega dizendo o nome, localidade e o que traziam para o encontro. Após a apresentação dos participantes, realizou-se o Jogo dos

Bancos onde se dividiam os participantes em pequenos grupos, pedindo que fossem investir o seu dinheiro num dos quatro Bancos que estavam ali representados. O objetivo passava por aumentar os capitais, ao mesmo tempo que se garantia o bem-estar da aldeia onde todos moravam. Esta dinâmica permite verificar a ligação entre as escolhas financeiras dos investimentos e as consequências na vida coletiva, introduzindo-se assim o conceito de finança ética. Houve espaço para uma pausa justa, onde os participantes fizeram uma degustação de produtos de Comércio Justo cedidos pelo CIDAC. Depois da pausa, foram apresentadas pelos facilitadores algumas atividades e dinâmicas que poderão ser utilizadas, pelas diferentes equipas dinamizadoras de Bancos de Tempo, para a realização de oficinas temáticas. Além destas sugestões foram indicadas algumas dimensões a ter em conta nas ações de sensibilização sobre o Comércio Justo, que podiam vir a ser realizadas pelos Bancos de Tempo. Por fim, houve um momento de convívio ao jantar e mais tarde procedeu-se ao visionamento dos documentários “Do campo para a mesa” e “A história da semente”, seguido de debate e esclarecimento de alguns conceitos relacionados com o Comércio Justo e consumo responsável.

No segundo dia houve espaço para uma dinâmica de vitalização, que tinha como finalidade estimular a participação de todos os presentes e dar continuidade ao ambiente descontraído criado no dia anterior. Nesta dinâmica os participantes dispunham-se em círculo e quem quisesse responder afirmativamente às questões formuladas pela facilitadora deveria dirigir-se para o centro do círculo, formando-se um círculo interior. Depois desta atividade, procedeu-se ao planeamento das comemorações locais do Dia Mundial do Comércio Justo. Os participantes organizaram-se em grupos em função da localização geográfica das suas agências de Banco de Tempo e planearam uma iniciativa de sensibilização sobre o Comércio Justo que pudesse ser realizada na sua agência. Este planeamento foi orientado por uma ficha com questões que detalhavam a iniciativa delineada. Seguidamente o porta-voz de cada grupo apresentou o seu projeto ao grande grupo e os facilitadores da Oficina registaram cada uma das propostas, identificando recursos e apoios a mobilizar para a realização das mesmas. De seguida, apresentou-se o programa do Encontro Internacional do Banco de Tempo – Igualdade e Cidadania. Como forma de finalizar, realizou-se uma dinâmica de avaliação – “A avaliação das setas” – onde foram distribuídas três setas de diferentes cores a cada participante, devendo estes escrever no interior das mesmas os aspetos mais positivos (verde), os pontos fracos (vermelho) e as sugestões (amarelo) para futuras oficinas de formação. No final, os participantes partilharam em conjunto as suas considerações. Para terminar de uma maneira agradável realizou-se uma dinâmica que consistia na entrega de um cartão, a cada pessoa, com um fio que deveria ser pendurado ao pescoço virado para as costas. Foi pedido que todos escrevessem nos cartões dos outros participantes alguma coisa a

partir da frase “Vou lembrar-me de ti porque...”, como forma de todos levarem consigo uma recordação daqueles dias e das pessoas com quem partilharam aqueles momentos.

Depois da I Oficina participei no desenvolvimento do relatório da I Oficina de Formação (Anexo 27), elaborando um texto onde se explicam todas as atividades realizadas ao longo dos dois dias de formação. Além desta descrição, é incluído ainda o tratamento da avaliação feita pelos participantes relativamente aos aspetos positivos, pontos fracos e sugestões da I Oficina.

A I Oficina ficou marcada pela participação ativa e interesse por parte dos participantes. Segundo autores como Nóvoa (1988), Illich (cit. em Finger e Asún, 2003) e Bernet (2003), estes sentimentos devem-se, em grande medida, ao facto de a participação nas atividades na educação não formal serem de caráter voluntário, o que pressupõe uma maior motivação por parte dos sujeitos. As próprias dinâmicas de apresentação fazem com que as pessoas se conheçam melhor entre si e que se desenvolva um sentimento de proximidade e pertença, o que é ainda reforçado pelas pausas feitas ao longo do dia que permitem um convívio mais descontraído e natural entre as pessoas. Por outro lado, as dinâmicas de trabalho fomentam a participação e a partilha de ideias e experiências entre todos, o que segundo o pensamento de Paulo Freire (1997) é fundamental na educação de adultos, desenvolvendo-se deste modo conhecimentos mais significativos para cada sujeito de forma conjunta. A disposição dos participantes em roda, que permite o colocar-se ao mesmo nível referido por Freire (1997) entre facilitadores e participantes, promove ainda a proximidade entre estes e facilita, de igual modo, as dinâmicas de grupo. É interessante referir que as dinâmicas de grupo foram, no geral, valorizadas pelos participantes ao longo da Oficina, no entanto para determinadas pessoas é importante ter mais momentos de exposição que sirvam de enquadramento teórico ao tema. A avaliação, embora de cariz informal, possibilitou verificar precisamente aspetos positivos e aspetos a melhorar em futuras Oficinas, sendo uma forma de se obter uma maior aproximação entre as metodologias do projeto e as dinâmicas valorizadas pelos participantes.

## **2.4 Entra Mais em Ação pela Igualdade, Contra a Violência no Namoro**

O projeto Entra Mais em Ação pela Igualdade, Contra a Violência no Namoro surgiu do facto de o Graal intervir regularmente, desde 2010, no problema crescente da violência no namoro. Além desta razão, este projeto surge como continuidade do projeto “Entra em Ação pela Igualdade, contra a Violência no Namoro”, que decorreu entre 2010 e 2012. No segundo projeto, foram mobilizados jovens do distrito de Santarém para refletirem sobre o tema, desconstruírem mitos, manifestarem-se contra, exprimirem-se pela arte e sensibilizarem outros jovens para os sinais de alerta e para as consequências da violência no namoro.

Os objetivos gerais do Entra Mais em Ação passam então por promover uma cultura de não-violência e diminuir a legitimação e tolerância social face à violência exercida no contexto das relações de intimidade, nomeadamente através da promoção da igualdade entre rapazes e raparigas e da desconstrução de estereótipos e representações sociais de género que estão na base de atitudes e comportamentos discriminatórios. Por sua vez, assume como objetivo específico envolver e capacitar organizações educativas formais e não formais e os seus agentes educativos na prevenção e combate à violência de género, promover a capacitação de jovens para o desenvolvimento de iniciativas de sensibilização dos seus pares para os problemas da desigualdade entre rapazes e raparigas e da violência no namoro e ainda consolidar o papel do Graal na prossecução dos objetivos da Igualdade de Género e Cidadania, aprofundando a sua capacidade de intervenção na prevenção da violência de género junto de jovens.

As atividades deste projeto incluem: três ações de sensibilização (total de 36 horas) dirigidas a jovens interessados na sensibilização para o problema da violência no namoro; diversas iniciativas protagonizadas por jovens tendo por base a prevenção e o combate à violência no namoro; um encontro aberto à Comunidade (Fórum Contra a Violência no Namoro); e uma publicação sobre processos de sensibilização de animadores e animadoras juvenis contra a violência no namoro.

Este projeto conta com o apoio do QREN/POPH/ Eixo 7 “Igualdade de Género”, gerido pelo Gabinete Técnico e Financeiro às ONG da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

#### **2.4.1 Participação num projeto de sensibilização para a violência no namoro**

Neste projeto foram várias as atividades em que participei – ações de sensibilização; concerto-sensibilização; apresentação Bandas Desenhadas; manutenção da página do Facebook; organização dossiês; Publicação – tendo acompanhado grande parte do desenvolvimento e a fase final do mesmo. Importa agora refletir sobre as experiências e aprendizagens realizadas neste projeto.

A nível prático acompanhei diversas ações de sensibilização. A primeira decorreu numa escola secundária do concelho de Ourém, tendo sido necessário elaborar o plano de sessão (Anexo 28) antes da própria ação e, para se construir este plano, fez-se uma revisão dos planos de sessão anteriores e elaborou-se o novo a partir desses. No novo plano as atividades e estratégias anteriores são adaptadas ao contexto e aos participantes, sendo que é, uma vez mais, a experiência que a equipa dinamizadora do projeto vai adquirindo que permite esta adaptação das atividades já desenvolvidas, quer aos públicos quer aos contextos. A experiência permite perceber quais as dinâmicas que funcionaram melhor e pior durante a sessão, e até aquelas que os

participantes mais gostaram, adaptando-se e melhorando assim o plano à medida que as sessões vão decorrendo. Estes planos incluem momentos de exposição por parte da equipa dinamizadora ou dos jovens do projeto, bem como dinâmicas de grupo que fomentam a participação ativa dos participantes nas atividades. Há uma grande preocupação e cuidado em estimular a participação dos jovens que estão presentes na sessão, fazendo com que estes partilhem os seus saberes, experiências e dúvidas criando-se o conhecimento de forma conjunta. À semelhança dos outros projetos e tratando-se de um projeto de educação não formal, dá-se primazia a dinâmicas de grupo, privilegiando-se métodos ativos nos quais os sujeitos têm de participar ativamente, fazendo com que tenham um papel central no seu próprio processo de aprendizagem. Uma vez mais se verifica, neste como em todos os projetos, a importância da participação ativa dos participantes, da experiência da equipa do projeto em organizar e coordenar as atividades e da valorização do conhecimento trazido por cada um dos participantes para as dinâmicas. Canário (2006), Nóvoa (1988) e Bernet (2003) são apenas um ínfimo nicho de autores que referem estas particularidades como características e fundamentais no campo da educação de adultos, em especial da educação não formal.

No momento da sessão de sensibilização fiquei responsável por dinamizar uma das atividades junto do grupo de jovens. Esta foi a primeira experiência como facilitadora, tendo surgido algum sentimento de nervosismo e de dúvidas em relação ao modo como deveriam ser explicadas as atividades. Estes sentimentos foram ultrapassados acima de tudo com a ajuda da equipa do Graal, que sempre se mostrou disponível para explicar todas as questões colocadas, depositando confiança no nosso trabalho e atitude perante os participantes. A dinâmica do Carrossel Entra em Ação (Anexo 29) tem como objetivos explorar estratégias para lidar de forma apropriada com situações de violência no namoro, bem como identificar recursos disponíveis na comunidade para apoiar a resolução de problemas relacionados com situações de violência. Para se dinamizar esta atividade é apenas necessário cadeiras, canetas e folhas com as questões e espaço para registo. Depois de explicar ao grupo os objetivos da atividade dispõem-se os participantes em dois círculos concêntricos de 6 jovens cada (número máximo), sendo que os elementos do círculo exterior ficam frente-a-frente com os do círculo interior. A cada participante do círculo interior atribui-se uma folha com uma questão, explicando-se que devem colocá-la a todos os colegas que se sentarem à sua frente, registando a sua resposta. Passados 2 minutos, dá-se sinal aos participantes para rodarem, ou seja, os participantes do círculo exterior devem mover-se para a cadeira à sua direita, ficando frente-a-frente com outra pessoa que lhe colocará uma nova questão. O processo repete-se a cada dois minutos. Quando as pessoas do círculo exterior responderam a todas as questões colocadas, os participantes voltam aos seus lugares iniciais e em plenário, as pessoas que

integraram o círculo interior são convidadas a partilhar a questão que colocaram, bem como uma síntese das respostas que foram dadas. Para enriquecer o debate são partilhadas algumas ideias-chave relativas às questões do Carrossel.

A dinâmica das Cartas contra a violência no namoro (Anexo 30) assume como principais objetivos aprofundar a reflexão sobre o problema da violência no namoro, através do conhecimento dos comportamentos e dinâmicas de abuso nos relacionamentos de namoro e da promoção da empatia com as vítimas, reconhecendo-se o impacto da violência sobre as mesmas. A nível de materiais é necessário cópias dos textos e vídeos dos casos de violência 1 e 2 (casos fictícios em vídeo elaborados pela equipa coordenadora do projeto) e folhas brancas. Após referir qual o objetivo da atividade, o grande grupo é dividido em pequenos grupos de 4-5 elementos. Distribui-se um dos casos de violência no namoro por cada grupo, propondo-se que cada grupo analise o caso que lhe foi dado e que redija uma carta dirigida à vítima ou ao agressor, conforme o grupo decidir. Já em plenário, projeta-se o vídeo intitulado “Onde está o meu amigo João?” ou propõe-se a leitura do texto, com o mesmo título, que foi antes entregue aos grupos. Procede-se à leitura das cartas elaboradas pelos grupos a partir deste caso e promove-se o debate sobre o mesmo, podendo fazer-se uso de questões como forma de animar o debate e reflexão. Depois deste debate, segue-se o mesmo processo com o caso “Amanhã será um dia melhor?”.

A segunda sessão de sensibilização em que participei teve lugar numa escola básica de Palmela (Anexo 31), tendo ficado responsável pela recolha de assinaturas e por apoiar a dinâmica do Carrossel (Anexo 29). A última sessão que estive presente decorreu numa escola básica de Pataias (Anexo 32) e estive fundamentalmente a apoiar a sessão, recolhendo as assinaturas e dinamizando a dinâmica do Carrossel.

Para qualquer sessão é necessário preparar materiais antes da sessão, como folhas, canetas, material das atividades, e essa tarefa foi-me também delegada. Importa ainda referir que antes das sensibilizações é necessário reunir com as direções das escolas, procedendo-se à revisão do plano de sessão de sensibilização elaborado pela equipa dinamizadora do projeto e acertando aspetos mais concretos como os horários, espaço e participantes. Após cada sessão de sensibilização foi necessário rever o plano e perceber o que tinha e não tinha funcionado como planeado. O plano é então retificado e adaptado para ser utilizado na próxima sessão, tendo em consideração as características do novo contexto e dos novos participantes. Como defende Coombs (cit. em Bernet, 2003), a última fase da planificação de projetos não formais corresponde à avaliação e adaptação dos projetos para que estes possam ser melhorados e novamente implementados. De facto, tanto neste projeto em particular como nos outros projetos implementados pelo Graal prevalece a importância da avaliação, como forma de perceber o que



correu bem, mal e o que se pode melhorar, servindo esta informação de base ao processo de adaptação que decorre no final de cada sessão ou projeto. Esta adaptação permite que os planos vão cada vez mais ao encontro das expectativas e necessidades dos participantes, aproximando-se o objetivo do projeto às dinâmicas e atividades mais valorizadas pelos participantes.

Uma outra atividade onde tive oportunidade de participar foi na elaboração do plano de sessão do Concerto-sensibilização (Anexo 33), realizado na escola Sá da Bandeira em Santarém onde estive presente. Esta atividade foi dirigida pelos jovens do projeto, tendo havido oportunidade para apresentar: diversos vídeos criados ao longo do projeto pelos mesmos, e que tem como objetivo alertar para o tema da violência no namoro; apresentar o que já foi feito no projeto; dar exemplos fictícios de vítimas deste tipo de violência; expor *t-shirts* desenhadas em anos anteriores naquela escola; e ainda um momento musical. O objetivo era sensibilizar, uma vez mais, para a questão da violência no namoro, havendo a oportunidade para alguns jovens do projeto dançarem e uma jovem cantar. Na fase anterior ao concerto-sensibilização participei na preparação dos materiais necessários, nomeadamente na pintura de dois corações, um com a frase “Quero uma relação” e outro com “Não quero uma relação”. Estes desenhos estiveram expostos durante todo o concerto, dando a oportunidade aos participantes de escrever dentro deles algo que completasse as frases inscritas. Participei ainda na redação dos discursos dos apresentadores do concerto-sensibilização (Anexo 34), que serve de guião orientador às intervenções dos jovens responsáveis pela condução da sessão. Além disto, foi ainda necessário proceder à confirmação da presença dos jovens apresentadores. No dia do concerto-sensibilização participei na preparação do espaço e dos materiais, tendo ficado responsável pelo registo de vídeo e fotográfico, bem como pela recolha de assinaturas.

Na obra de Bernet (2003) é defendido que os programas e projetos de cariz não formal possibilitam uma maior adaptação dos conteúdos ao território e aos sujeitos. Na prática, o que se verificou neste e noutros projetos desenvolvidos pelo Graal é que os planos de sessão são construídos tendo por base a experiência das facilitadoras, desenvolvida ao longo do tempo no terreno, sendo adaptados aos participantes e contextos de cada sessão. A avaliação contribui, naturalmente, para este processo, até porque se pretende que as aprendizagens sejam realmente significativas para os participantes e daí que se tenha em conta a opinião dada pelos mesmos através da avaliação. Os planos intervalam momentos de exposição com dinâmicas de grupo, utilizando-se diferentes dinâmicas (Cartas, Carrossel, Brinde – anexo 38) para sensibilizar para o tema. A grande característica deste projeto é que o distingue dos outros está na educação entre pares, uma vez que na maioria das sessões são os jovens do projeto que ficam responsáveis por dinamizar e conduzir a ação de sensibilização, embora o plano seja desenvolvido pela equipa

responsável pelo projeto. No fundo, a equipa acredita que os participantes, ao identificarem-se e reverem-se com os jovens do projeto e ao serem mais próximos, acabam por estar mais atentos e participativos, ao mesmo tempo que atribuem mais relevância e significado ao que lhes é transmitido.

Ainda na escola Sá da Bandeira em Santarém decorreu o concurso de Bandas Desenhada, no qual tive a oportunidade de participar na fase de redação do plano de sessão (Anexo 35) e preparação, nomeadamente pensar na data, local, dinâmicas de apresentação e convidados. Este evento teve como objetivo a apresentação das bandas desenhadas sobre casos de violência no namoro, criadas por alunos da escola ao longo do ano, e a seleção da Banda Desenhada vencedora. Numa primeira fase pensou-se na possibilidade de estar presente alguém ligado à banda desenhada que fosse falar com os jovens sobre a banda desenhada como forma de alertar para problemas sociais, como a violência no namoro. Não tendo sido possível, esteve presente uma contadora de histórias que contou vários contos ligados ao tema em questão. Para este evento elaborei ainda o cartaz (Anexo 36) e o convite (Anexo 37) para a inauguração da exposição, tendo assumido o papel de participante no dia da exposição, até porque foram os jovens do projeto a conduzir a sessão.

Como se pode constatar nas palavras de Bernet (2003), as atividades de educação não formal tendem a privilegiar métodos ativos e intuitivos, como é exemplo o trabalho em equipa e as dinâmicas de grupo. Na escola onde o projeto teve origem decorreram, igualmente, atividades de carácter contínuo, como é exemplo a atividade de elaboração de Bandas Desenhadas ilustrativas de casos de violência no namoro. Este tipo de atividade promove, naturalmente, a criatividade dos jovens, além de ser uma forma de valorizar e estimular os seus talentos. Tanto este como outros projetos do Graal tendem, de facto, a enveredar por dinâmicas diferentes das utilizadas, por norma, pela educação não formal – testes, exames nacionais, trabalhos individuais – que por norma desvalorizam os talentos e a criatividade dos alunos, focando-se essencialmente nos aspetos teóricos. Como refere Freire (1977b), as dinâmicas de educação não formal promovem claramente a criatividade, estimulando a ação e reflexão autênticas. Este tipo de projetos assume, de forma mais ou menos específica, como um dos seus principais objetivos a transformação e efetiva intervenção dos jovens no mundo que os rodeia. Reforçam-se, através das dinâmicas e atividades propostas, as dimensões ecoformativa e heteroformativa como forma de atribuir uma efetiva importância às pessoas e aos contextos no que toca ao processo educativo. Como foi possível verificar neste projeto, a utilização da arte como um método educativo é algo recorrente, conseguindo fazer com que os jovens se empenhem de forma interessada num projeto e num tema que poderia, eventualmente, ser difícil de lidar.

A nível das redes sociais é necessário manter atualizada a página do *Facebook* do projeto com notícias e imagens e essa é uma das atividades realizadas ao longo do estágio. Publicam-se notícias, em formato vídeo, imagem e texto, sobre as atividades realizadas e ainda artigos sobre a questão da violência no namoro. Além disto, são pesquisados e publicados estudos recentes sobre o tema, como é exemplo a questão da permanência do problema da violência no namoro. Uma outra atividade que desenvolvi para dinamizar o *Facebook* consistia, num primeiro momento, na publicação de dois vídeos que apresentavam casos de vítimas de violência no namoro e, posteriormente, na publicação de vários excertos de cartas dirigidas às vítimas que foram escritas ao longo de diversas ações de sensibilização. Foi então necessário proceder à leitura de todas as cartas escritas até ao momento, selecionar pequenos trechos e digitalizá-los para serem publicados como imagem. Atualmente, crianças e jovens desenvolvem diversas aprendizagens utilizando os media e as tecnologias de informação e comunicação como fonte de informação e daí que o autor Bernet (2003) afirme que “os media geram aprendizagens importantes e efetivas sem mediação pedagógica alguma: geram processos de educação informal” (p.143). Particularmente neste projeto, as tecnologias são utilizadas como forma de sensibilizar outros jovens e também adultos para o tema, sendo igualmente uma forma de mostrar algum do trabalho feito nas ações de sensibilização. Utilizar estes meios de comunicação permite passar a mensagem do projeto a um grande número de pessoas, particularmente a jovens que são grandes utilizadores destes meios, mas também a pais e profissionais da área da educação que possam ter interesse pelo tema da violência no namoro.

Uma atividade que fiquei responsável prendeu-se com a organização dos dossiês do projeto, por ano e iniciativa, incluindo relatórios de reuniões de preparação, planos de sessão, lista de participantes e materiais. Apesar de ser uma tarefa de fácil execução, que não levanta grandes dificuldades, esta tarefa facilita muito a preparação dos momentos de auditoria. Quando os dossiês são organizados e atualizados sistematicamente basta serem apresentados aos auditores, requerendo pouca preparação prévia ao momento da auditoria.

A última atividade em que participei no âmbito deste projeto foi na Publicação do Entra Mais em Ação (Anexo 38), que estava prevista no orçamento do projeto, que tem como finalidade apresentar dez dinâmicas sobre a violência no namoro que podem ser reproduzidas por professores e profissionais na área da educação em diversos contextos educativos. Estas dinâmicas surgem das atividades que foram desenvolvidas ao longo do projeto nas diversas ações de sensibilização. Assim sendo, foi necessário começar por fazer um levantamento e organizar as atividades de sensibilização (Anexo 39) já desenvolvidas, sendo esta uma tarefa que me foi delegada. Neste documento foi descrito os objetivos, o passo-a-passo, o enquadramento teórico,

a “nossa experiência”, a duração e os materiais necessários. Participei, particularmente, nas atividades do “Amor?!”, “A violência deixa marcas”, “Estás atento? Estás atenta?”, “Brinde às relações afetivas”, “Escolhe as Palavras”, “Levante-se quem...” e “O que dizem os corações?”. Depois de terminada a elaboração de cada uma das dinâmicas foi necessário proceder à revisão de todas elas, mais particularmente, reler e uniformizar todo o texto para que a Publicação fosse coerente. Foram ainda preparadas algumas atividades de avaliação das dinâmicas que já foram postas em prática no projeto, no entanto, estas não foram incluídas na Publicação uma vez que o tamanho definido para a mesma não o permitiu. Participar nesta atividade foi muito importante pois foi uma experiência nova, de construir algo que além de representar uma associação, pretende chegar a um elevado número de pessoas para que o conhecimento nele contido possa ser disseminado. Elaborar um documento deste tipo faz-nos ganhar e desenvolver competências ao nível da escrita e até mesmo da transmissão de ideias, uma vez que este trabalho exige uma linguagem clara e acessível a todos – pais, profissionais de educação, famílias, jovens.

Para a construção da Publicação partiu-se, uma vez mais, das diferentes dinâmicas já aplicadas durante o projeto. É a experiência advinda das sessões do projeto que permite criar um conhecimento mais aprofundado e significativo para a equipa do projeto, aspeto que deve ser valorizado na educação de adultos como se refere nos princípios defendidos por Nóvoa (1988). Esta experiência pode ser partilhada com outros e foi, realmente, esse o intuito da Publicação, onde se criou uma espécie de manual com dinâmicas que permitem trabalhar todo o tema da violência no namoro, tendo em conta o que foi experienciado pelo Entra mais em Ação. O que se pretende com esta Publicação e de uma maneira geral com todo o projeto é, na filosofia de Paulo Freire, uma atuação transformadora da realidade, na qual se acredita na possibilidade de mudança da realidade e de situações vividas pelos indivíduos, onde estes se assumem como sujeitos da mudança.

## **2.5 Projeto ECO – Encontro com o Outro**

Para terminar, o Projeto ECO é a iniciativa mais recente do Movimento Graal e realiza-se na Golegã em parceria com o Agrupamento de Escolas da Golegã, Azinhaga e Pombalinho, a Câmara Municipal da Golegã e a Agrotejo (União Agrícola Norte e Vale do Tejo). Teve início em Janeiro de 2014 e terminará em Dezembro de 2015, sendo financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

O projeto surge de problemas referidos pelos docentes locais como a violência na linguagem, ódio e intolerância, violência nas relações de género e a ausência de um projeto de vida. Neste sentido, a missão passa pela promoção de valores democráticos, de tolerância e de luta contra a

discriminação entre os jovens do agrupamento acima referido. Tendo em conta a missão, surgem inúmeros objetivos como: contribuir para uma cidadania ativa através de modalidades de educação não-formal, uma educação que propõe a subordinação das aprendizagens teóricas e técnicas ao espaço mais fluído da aprendizagem pela conversa e estimula uma participação crítica e criativa de jovens e adultos no espaço público; promover as práticas de inclusão, reconhecimento das diferenças socioculturais, socioeconómicas e de género numa dinâmica intergeracional; contribuir para a descoberta de talentos, saberes, competências e capacidades de reflexão e ação, reaprendendo valores, numa perspetiva de uma comunicação não violenta e autêntica; e explorar um conjunto de conceitos inovadores nas áreas da formação, da inclusão e da cidadania através da experimentação direta e posterior reconceitualização.

Uma das principais atividades do projeto prende-se com a seleção de um grupo experimental de jovens que passará por uma formação intensiva onde estão incluídos momentos de intervenção na comunidade. Haverá também espaço para oficinas de sensibilização, ações de formação e *workshops* dirigidos a parceiros, jovens, professores/educadores, pais e encarregados de educação e toda a comunidade, ações na comunidade (ligadas ao voluntariado, empreendedorismo social, associativismo, etc.) e ainda uma exposição de Arte-Cidadã Itinerante.

Deste projeto esperam obter, como produtos finais, dois cadernos de trabalho: um destinado ao público jovem e, particularmente, a animadores/as de Ateliês de Arte Cidadã e de outras iniciativas de animação sociocultural de jovens; e outro dirigido a profissionais de educação, pais e investigadores. Ambicionam ainda que os jovens criem uma associação local onde possam dar continuidade às atividades e dinâmicas propostas ao longo deste projeto, ou seja, que estes estejam capacitados para dar continuidade ao trabalho já realizado, de forma autónoma.

### **2.5.1 Participação num projeto de cidadania ativa**

No projeto ECO tive a oportunidade de participar em algumas atividades, nomeadamente, na sessão de apresentação do projeto, na distribuição de panfletos sobre a sessão de voluntariado e no *workshop* de Capacitação da Equipa e Parceiros: “Afeto Inclusivo e Comunicação Autêntica”. De seguida, descrevem-se todas elas, dando particular ênfase aos contributos e aprendizagens realizadas.

A primeira atividade em que participei, no contexto deste projeto, prendeu-se com a Sessão de Divulgação do Projeto ECO (Anexo 40) ao público na Golegã. Como forma de preparar a sessão foi necessário reunir com a equipa do projeto, no dia anterior à sessão, para ter conhecimento dos diferentes momentos da sessão e das tarefas em que ia ter um papel interventivo.

No dia da apresentação, o meu papel foi essencialmente de apoio à preparação do espaço e em pequenas atividades, como é exemplo o registo de imagens. Foi necessário preparar o auditório onde a sessão decorreu, designadamente, reservar lugares, organizar folhetos para distribuir, testar a apresentação no computador e preparar as folhas de assinaturas dos participantes. No momento de receção dos participantes, os jovens e a equipa dinamizadora estiveram ocupados em receber os convidados, tendo também eu recebido alguns convidados e pedido as respetivas assinaturas. Durante a própria sessão os dinamizadores foram, naturalmente, os jovens e, nesse sentido, fiquei responsável pelo registo fotográfico e de vídeo.

Embora não tenha assumido, verdadeiramente, um papel ativo durante esta sessão foi muito importante estar presente pois tive a oportunidade de conhecer melhor o projeto, os jovens, os parceiros e a própria comunidade. Foi, acima de tudo, uma sessão para obter conhecimento daquilo que já realizaram e o que planeiam vir a fazer no projeto, o que foi essencial para mim enquanto estagiária.

A segunda participação consistiu na distribuição de panfletos sobre a sessão de voluntariado promovida pelo ECO, que teve lugar no dia 3 de Dezembro, e numa reunião com a dirigente da Santa Casa da Misericórdia do Golegã. Esta reunião tinha como objetivo confirmar a presença de um representante da Santa Casa na sessão de voluntariado, bem como perceber a disponibilidade desta instituição em receber jovens do projeto como voluntários. A resposta que se obteve foi positiva para as duas questões, tendo sido visível a disponibilidade e vontade em acolher jovens voluntários. Na parte da tarde, assistiu-se ao *workshop* de Capacitação da Equipa e Parceiros: “Afeto Inclusivo e Comunicação Autêntica” (Anexo 41), onde estiveram presentes parceiros do projeto e também pessoas da comunidade interessadas no tema.

Esta sessão decorreu no Centro do Graal na Golegã, sendo dirigida por duas facilitadoras que optaram por organizar o grupo em roda como forma de promover e facilitar a própria dinâmica de grupo. Houve momentos de exposição por parte das facilitadoras mas privilegiou-se, como é habitual, a partilha de experiências em grande grupo e o trabalho em pequenos grupos, métodos muito utilizados em dinâmicas de educação não formal como indica Bernet (2003). O trabalho em pequeno grupo permitiu que os participantes se conhecessem melhor e que cada participante assumisse um papel ativo na sessão, construindo-se o conhecimento de forma conjunta e partilhada. Esta metodologia e a própria atuação das facilitadoras levam-nos ao encontro do pensamento de Paulo Freire (1997), especialmente no que toca ao respeito pelos saberes dos participantes, até porque todos eles detêm um papel importante na construção do conhecimento coletivo, partindo dos saberes que partilham entre si. Além disto, neste tipo de sessão é possível verificar de igual modo o respeito e inclusão da experiência, bem como o saber escutar por parte

do facilitador, referidos também por Paulo Freire (1997), na medida em que o próprio desenvolver da sessão depende da partilha de experiências e da intervenção ativa dos participantes. Esta metodologia, assente na valorização da partilha de experiências e do trabalho em pequeno grupo, faz com que as aprendizagens sejam mais significadoras para os participantes.

Pensando em todo o projeto é possível identificar algumas características do desenvolvimento local e da animação sociocultural apontadas por Rui Canário (2008). Em primeiro lugar o projeto parte de problemas identificados pelos próprios docentes, como é exemplo a violência na linguagem e nas relações de género, o que acontece nos projetos de desenvolvimento local como indica o autor Rui Canário (2008), onde os atores locais detêm autonomia suficiente para identificar os problemas. Neste tipo de projetos os recursos locais são mobilizados, particularmente os atores locais que são vistos como os recursos mais importantes. Para além disto, as atividades são promovidas na própria comunidade, sendo os jovens participantes os principais dinamizadores do projeto. Tendo em conta que privilegiam modalidades de educação não formal e espaços de aprendizagem fluídos, é possível afirmar que este projeto pode ser incluído na animação sociocultural definida por Canário (2008). As atividades surgem como respostas educativas a necessidades sociais, sendo a participação de carácter voluntário e valorizando-se acima de tudo os resultados ao invés dos objetivos. Optam pela aprendizagem pela conversa, participação crítica e criativa como metodologia do projeto, estando evidentemente presente a participação dos sujeitos, um dos princípios da educação não formal referidos por autores como Ivan Illich (cit. em Finger e Asún, 2003) e António Nóvoa (1988). Sendo estes jovens os principais sujeitos e autores do seu processo de aprendizagem, o projeto pretende ainda proporcionar momentos que permitam aos jovens descobrir talentos e desenvolvê-los na própria comunidade, numa lógica de aproximação entre gerações, isto é, de relações intergeracionais.

É ainda de assinalar que o projeto reconhece e valoriza os conhecimentos e as experiências que os sujeitos trazem consigo, independentemente da idade – à semelhança do defendido por Paulo Freire (1977a). Atribui-se, de igual modo, um grande valor aos contextos informais de aprendizagem, procurando-se a criação de momentos e redes onde a convivialidade e a participação se opõem à manipulação e ao controlo, característicos das instituições da educação formal, como nos refere Ivan Illich (Canário, 2005). Partindo da ideia de que “desenvolver é recriar a realidade mas promovendo-a a partir de dentro, dos seus sujeitos e dos traços de identidade que enformam essa realidade” (D’Espiney, 2003, p. 38), e se os mais velhos são os principais transportadores dessa identidade, é então natural que o projeto ECO os inclua nos seus processos formativos. Porém, se desenvolver é recriar ou reinventar e não reconstituir a realidade, é indispensável envolver as crianças e jovens, promovendo-se o encontro entre passado e futuro e

dando a todos um papel de atores de desenvolvimento. Como indica D’Espiney (2003), a dimensão afetiva criada pelas relações interpessoais assume igual importância neste tipo de projetos de desenvolvimento local e, embora não tenha acompanhado todo o projeto, é possível afirmar que esta é uma das dimensões criadas pelo projeto que irá claramente ultrapassar os seus limites quer físicos, quer temporais.

## **2.6 Outras atividades**

Tendo em conta que o Graal é uma associação que desenvolve inúmeros projetos, existem atividades gerais que dizem respeito à própria dinâmica da associação e não apenas a um projeto. Também tive a oportunidade de participar em algumas destas atividades e é sobre elas que vou agora refletir.

### **2.6.1 Participação no quotidiano**

Fora dos projetos existem atividades que fazem parte do dia-a-dia do Graal, e não sendo menos importantes, tive a oportunidade de estar presente, durante o estágio, numa das reuniões de equipa e numa sessão sobre financiamento na sede da Plataforma Portuguesa dos Direitos das Mulheres.

Estive presente na reunião de equipa onde se reúnem vários elementos dos diferentes projetos a decorrer, com o intuito de fazer um ponto de situação de todos os projetos. As várias equipas dinamizadoras falam sobre o que foi e está a ser feito e o que está planeado para as próximas fases. Ao assistir a esta reunião aprendi que, neste tipo de reuniões, não há propriamente uma agenda – é uma agenda aberta, isto é, não há uma ordem para se tratarem os assuntos e os projetos. É também um espaço para se pensar, de forma coletiva, nos problemas e questionamentos de cada projeto, que podem até ser comuns a vários projetos. Esta é uma oportunidade para se obterem diferentes pontos de vista e até sugestões que podem ser uma mais-valia para os projetos.

No decorrer do trabalho na associação tive então a oportunidade de assistir a uma sessão sobre financiamento para a Igualdade de Género na PPDM (Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres). Esta sessão teve como principal objetivo apresentar diferentes Programas Operacionais, mais especificamente o Portugal 2020, junto dos quais as organizações, nomeadamente as pertencentes à PPDM, podem apresentar projetos na área da igualdade de género e noutras áreas que serão submetidos a avaliação para posterior financiamento. Durante a sessão planeou-se, de forma geral, a apresentação de um projeto liderado pela PPDM, que fosse desenvolvido em conjunto com as associações presentes na reunião e que estão registadas



na própria Plataforma. Nesta sessão foi possível ter contacto com mulheres que representam associações que trabalham na área da igualdade de género, o que foi muito importante. Foi uma forma de perceber o trabalho e esforço que tem sido desenvolvido, ao longo do tempo, em Portugal no que diz respeito às questões do papel da mulher e da igualdade de género.

## Considerações finais

Terminado este relatório, onde se começou por enquadrar a nível teórico a educação de adultos para posteriormente descrever as atividades realizadas ao longo do estágio, torna-se agora fundamental refletir sobre o processo de estágio. Assim, termina-se o presente relatório com algumas considerações finais que concluem todo este processo de trabalho e aprendizagem.

Depois de ter terminado a licenciatura em Ciências da Educação decidi ingressar no mestrado em Formação de Adultos, uma vez que era a opção que me permitia direcionar para as áreas que me despertavam mais interesse – a animação sociocultural e o desenvolvimento local. Sendo uma área abrangente, a Formação de Adultos possibilitava-me trabalhar em práticas de natureza não formal, tendo também a possibilidade de estudar conceitos e práticas ligadas à formação profissional. Tendo a opção de realizar, no segundo ano, uma dissertação, um projeto ou um estágio foi fácil decidir pela última opção até porque o conhecimento que tinha relativamente às áreas de interesse era essencialmente teórico. Optar pelo estágio era a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao nível da licenciatura e mestrado, ao mesmo tempo que tinha a primeira experiência no mundo profissional neste âmbito.

A escolha da instituição revelou-se um processo complexo que exigiu muita resiliência por parte dos estudantes. Além de ser necessário fazer um levantamento das instituições que desenvolvem atividades que vão ao encontro dos nossos interesses foi necessário contactá-las e propor o estágio. Obter resposta a esta proposta foi, no meu caso em particular mas também noutros, algo moroso, o que exigiu alguma insistência da nossa parte. Depois de muitos contactos realizados e de ter sido aceite num Centro de Educação Ambiental, continuava a querer desenvolver o estágio no Graal, uma vez que era uma associação reconhecida a nível nacional e internacional, que desenvolve inúmeros projetos na área da educação, e por estar localizado em Lisboa. De facto, a localização da associação foi um fator de peso na minha escolha pois acreditava que uma associação localizada em Lisboa me traria experiências mais diversificadas e conhecimentos mais enriquecedores. Além disto, desenvolverem projetos fora de Lisboa, em contextos e realidades distantes das vividas por mim diariamente, fez-me perceber que era importante passar por estas experiências e desta forma criar conhecimento verdadeiramente significativo.

Neste seguimento, quando as responsáveis do Graal comunicaram o interesse para me acolherem durante o estágio tinha conhecimento apenas dos projetos que desenvolviam, através de informação facultada pela orientadora de estágio e pela que tinha pesquisado através do *site*. Foi precisamente com o início do estágio e com a inserção nas atividades quotidianas do Graal

que comecei a perceber todas as áreas e contextos onde atuavam, mais especificamente ao nível da educação de adultos e das práticas de animação sociocultural e animação cultural. A decisão de integrar a dinâmica diária da associação ao invés de inserir e focar o estágio apenas num projeto foi algo muito natural, até porque esta era a maneira que me iria levar mais facilmente ao encontro do meu objetivo de adquirir experiências e conhecimentos de cariz diversificado. Assim, foram cinco os projetos em que participei (Banco de Tempo; Banco de Tempo Ativo; Banco de Tempo e Comércio Justo; Entra mais em Ação; e ECO – Encontro Com o Outro), uma vez que estes eram os projetos que a orientadora de estágio participava de forma mais direta e constante. Tendo sido muito bem recebida pela equipa do Graal, comecei desde logo a participar nas mais diversas atividades dos diferentes projetos, tendo-me sido explicado o funcionamento, objetivos e atividades em cada um deles. Pensando na participação que tive em cada um dos projetos, torna-se agora importante refletir sobre as principais experiências e aprendizagens que resultam do estágio.

No projeto Banco de Tempo foram inúmeros os conhecimentos que adquiri, até porque este foi um dos projetos em que mais participei. Pensando no projeto em si, projeto esse que pressupõe a troca de serviços entre os membros, foi interessante verificar que as pessoas trocam muito mais do que apenas serviços. Trocam conhecimentos, vivências e gostos em comum, indo além dos objetivos traçados para o projeto, o que para mim foi uma grande aprendizagem no que diz respeito à valorização deste tipo de projetos pelos participantes. As pessoas vêem no Banco de Tempo um espaço onde podem fazer aquilo que realmente gostam e onde têm a oportunidade de demonstrar e valorizar os seus talentos, sempre numa lógica de partilha e convivialidade conceitos característicos da educação de adultos definidos por Ivan Illich (Finger e Asún, 2003, p.23). Neste sentido, é um projeto que depende totalmente dos participantes para continuar – quando não há trocas não há Banco de Tempo – daí que as pessoas estejam no centro de todo o projeto.

Além disto, este projeto espelha a crença de que é possível criar alternativas ao modelo dominante, nomeadamente no que toca à procura de alternativas menos mercantis (Canário, 2008). Para tal, as pessoas acabam por ser o próprio projeto o que nos leva ao encontro de um dos princípios da educação de adultos enunciado por António Nóvoa (1988). Este segundo princípio refere que é essencial que o sujeito esteja efetivamente envolvido nas atividades de formação, alcançando-se uma mudança individual no que toca aos conhecimentos (saber), capacidades (saber fazer) e atitudes (saber ser). Importa referir que esta mudança deve ser participada até porque é a interação entre participantes e facilitadores que levam ao desenvolvimento de aprendizagens e práticas duradouras. Por outro lado, o Banco de Tempo procura acabar com certas ideias feitas, como é o caso de ter de receber algo em troca quando a

sociedade nos diz, constantemente, que devemos apenas dar e não pedir nada em troca. As pessoas estão muito ligadas ao conceito de voluntariado e, por essa mesma razão, torna-se difícil fazê-las compreender que para o projeto funcionar é essencial pedir um serviço em troca. Foi, de facto, uma aprendizagem verificar esta resistência por parte dos participantes e as formas de fazer frente a esta situação, uma vez que me fez perceber que os projetos que pretendem criar alternativas às práticas dominantes são confrontados com estas resistências e é fundamental uma atitude de resiliência e dinamismo para contornar esta situação.

Ao participar neste projeto aprendi que nos projetos contínuos, mesmo havendo muitos participantes, é preciso um grande trabalho por parte da equipa dinamizadora para manter as pessoas interessadas, empenhadas e com uma atitude participativa. Embora tenha verificado que as pessoas valorizam verdadeiramente os momentos de convívio onde se partilham experiências e conhecimentos, assisti também à resistência em fazer pedidos de serviços no dia-a-dia das diferentes agências. Parte das equipas coordenadoras e da equipa do Banco Central encontrar atividades e dinâmicas que solucionem o problema das faltas de trocas, trabalho este que tem de ser feito regularmente para garantir a continuidade do projeto. Nesta linha de ideias, uma das aprendizagens que realizei prendeu-se com o facto de atualmente as redes sociais terem um papel de destaque nestes projetos e, por isso, ser necessário uma manutenção constante. Esta é uma das formas de manter as pessoas informadas das últimas notícias e novidades do projeto, garantindo-se que a informação chega a um número significativo de membros e pessoas interessadas no projeto. É realmente muito importante que os projetos acompanhem a evolução das tecnologias e redes sociais, utilizando-as como ferramenta de comunicação e meio de promover o próprio projeto.

Participar no projeto Banco de Tempo fez-me ainda perceber que algumas características deste projeto que se espelham também noutros projetos desta associação, até porque são características gerais de qualquer projeto de educação não formal. A equipa do Banco Central assume diferentes funções no projeto, o que é algo típico da educação não formal como indica Bernet (2003). Numa análise mais direta podemos interpretar esta situação como sendo uma forma de reduzir os custos associados ao projeto. Ainda assim, pelo que me foi possível verificar ao longo do estágio, assumem todas estas funções sobretudo porque são quem melhor conhece o projeto e os participantes. Este conhecimento da equipa dinamizadora desempenha um papel fundamental na gestão e trabalho desempenhado pela equipa do projeto, verificando-se também uma clara valorização da experiência da equipa, o que é um dos princípios basilares da educação de adultos apontado por António Nóvoa (1988). Pensando nos conhecimentos que nos foram transmitidos ao longo da licenciatura foi muito interessante verificar a disposição da sala em roda,

os momentos de lanche e de convívio, como referido por professores da área da educação de adultos, como momentos fundamentais nesta área. Enquanto estagiária, foi muito importante ver na prática aquilo que foi transmitido a nível teórico, até como forma de continuar a acreditar ser possível vivenciar a educação de adultos no seu estado mais original, quando a tendência é para esta ser enviesada por diversos fatores que foram acima referidos.

No projeto Banco de Tempo Ativo percebi a importância de acompanhar de perto os projetos já existentes, dando-lhes mais vida. Este projeto veio reforçar a atividade do projeto Banco de Tempo, acompanhando mais de perto os participantes e utilizando novos métodos e práticas que inovam a própria forma de trabalhar no projeto. Aprendi que por muito que o projeto esteja a correr como planeado, é importante trazer métodos inovadores que reforcem, em simultâneo, o desenvolvimento do projeto e a participação dos sujeitos. Como o próprio nome indica, o objetivo passava por tornar o projeto original mais ativo, o que é essencial em qualquer projeto de longa duração. Neste tipo de projetos há fases em que as atividades tendem a estagnar e, por essa mesma razão, é fundamental encontrar novos caminhos para percorrer que permitam revigorar o projeto e dar-lhe uma nova energia e até orientação. Esta é, sem dúvida, uma aprendizagem muito importante que levarei comigo para outros contextos laborais.

O facto de ter acompanhado este projeto, essencialmente, na sua fase final permitiu-me verificar o elevado grau de formalização que é imposto pelos financiadores. Como é referido na obra de Lima e Afonso (2006), tem-se assistido a “uma tendência mais geral para a formalização, seja no sentido de uma formalização crescente das iniciativas de educação não formal, em termos educativos e pedagógicos, (...) seja também em termos de formalização do informal por referência aos processos organizacionais, agora tendencialmente mais estruturados e regulados” (p.222). O financiamento advindo dos financiadores traz consigo algumas desvantagens, nomeadamente maior nível de hierarquização e diferenciação, bem como mais momentos de auditoria e avaliação. Em relação a estes dois últimos aspetos, pelo que experienciei no estágio ficou perceptível que mesmo as associações que centram a sua atividade nas pessoas têm de dispensar algum do seu tempo, que podia ser utilizado para trabalhar nos projetos e com as pessoas, a prestar contas aos financiadores. O trabalho das associações está, realmente, cada vez mais condicionado pelas imposições dos financiadores, o que pode fazer com que os projetos sejam menos adaptados ao contexto e até às necessidades dos participantes.

Neste projeto, foi interessante verificar que o trabalho associativo é diferente do académico, nomeadamente no que toca a trabalhos escritos, como é exemplo a Publicação. No Graal há, acima de tudo, uma preocupação em relação às pessoas compreenderem o que é dito ou escrito porque estas são o centro de todo o processo formativo, as detentoras da experiência e as

principais utilizadoras dos trabalhos criados pelo Graal. Neste caso, parte-se da ideia de que os trabalhos escritos são para as pessoas, sendo estas que têm de compreender o que é dito para que possam apropriar-se verdadeiramente desse conhecimento. Assim, os trabalhos são escritos de forma cuidada mas acima de tudo clara para que todos os membros dos projetos consigam entender claramente o que se pretende transmitir.

O projeto Banco de Tempo e Comércio Justo foi o único projeto com parceria em que participei. Apesar de ter acompanhado o projeto numa fase mais inicial, foi extremamente enriquecedor participar numa dinâmica em que se trabalha em parceria, tendo percebido que é fundamental para o projeto que se conheça, de forma aprofundada, os conhecimentos dos parceiros. Saber pormenorizadamente as áreas de especialização de cada um e os contributos que estes podem trazer para o projeto é essencial para que o projeto seja o mais completo possível, havendo uma efetiva participação e colaboração entre os parceiros. Neste caso em específico, o CIDAC contribuía com conhecimentos no que diz respeito ao Comércio Justo, enquanto a equipa do Banco Central aproximava os conteúdos teóricos à prática e discurso do Banco de Tempo. Como já se referiu acima, se o projeto é com as pessoas, o discurso deve estar o mais próximo possível das mesmas e este é um aspeto que não pode ser esquecido, em momento algum, pelas associações e projetos que queiram respeitar os ideais da educação não formal.

Uma vez mais a valorização de momentos de convívio pelos participantes do projeto esteve claramente presente. As pessoas entendem as oficinas e as diferentes dinâmicas como momentos em que todos aprendem e ensinam algo e onde a experiência é realmente reconhecida, o que é muito valorizado por todos. Este aspeto foi algo que ficou bem claro em todos os projetos e que nos reporta ao pensamento de Paulo Freire (1997) e ao saber básico do respeito pelos saberes dos participantes. Como o próprio autor indica, os conhecimentos trazidos pelos participantes devem ser respeitados e valorizados, servindo de base para se promoverem as dinâmicas e os temas em questão. Esta é uma forma de trabalhar que conduz, naturalmente, à valorização da experiência referida por Rui Canário (2006), onde os sujeitos aprendem com e a partir da experiência com o intuito de desenvolver conhecimentos efetivamente significativos. Parte então do facilitador ter uma atitude de interesse pelos conhecimentos trazidos para os projetos, sendo capaz de fazer a ligação entre a teoria e a prática. Neste sentido, o diálogo surge de facto como método privilegiado pelo Graal, tal como deve acontecer em qualquer projeto educativo segundo o pensamento de Paulo Freire (1980). É fundamental que através do diálogo se promova um ciclo entre ação e reflexão, levando à criação de conhecimento de forma partilhada.

No projeto Entra mais em Ação, foi interessante verificar que, de facto, as tecnologias assumem um papel particularmente importante em projetos com jovens. A flexibilidade apontada

por Canário (2006), no que toca aos processos educativos não formais reflete a diversidade de meios e métodos que podem ser utilizados pelos projetos para fazer chegar a sua mensagem ao maior número de pessoas possível. A utilização das tecnologias tem aumentado significativamente, especialmente nas camadas mais jovens, sendo fundamental os projetos acompanharem esta mesma evolução e fazerem das tecnologias um meio para manter as pessoas informadas e até mesmo atentas para o tema em questão. A nível da manutenção do projeto, foi ainda muito enriquecedor acompanhar a auditoria feita pelos financiadores e perceber a importância de organizar os dossiês do projeto, de forma a facilitar estes momentos. Como se referiu ao longo deste trabalho, as exigências feitas pelos financiadores no que toca à prestação de contas são cada vez mais recorrentes. Por esta mesma razão, aprendi que a atualização dos dossiês dos projetos, à medida que o mesmo se vai desenrolando, facilita muito o trabalho anterior à auditoria. Com esta organização é necessário apenas rever alguns detalhes ou documentos necessários antes da auditoria, o que facilita muito o processo de prestação de contas.

A nível prático, uma das aprendizagens mais significativas que desenvolvi prende-se com a experiência como facilitadora que tive em três ações de sensibilização. A oportunidade que me foi dada de assumir o papel de responsável pela dinamização das atividades permitiu-me ganhar mais confiança e à-vontade para estar “do outro lado”. Foi a primeira vez que tive a possibilidade de experienciar a responsabilidade de conduzir uma ação de sensibilização, assumindo uma função que até então nunca tinha vivenciado. Como indica Canário (2006), o património experiencial acaba por ser o recurso que mais contribui para a concretização de novas aprendizagens, isto é, quanto maior for o número de experiências realizadas mais aprendizagens são adquiridas por cada sujeito. Para além de constituir uma aprendizagem, estas experiências preparam-nos para enfrentar situações semelhantes no mercado de trabalho, quer em associações, quer em empresas de formação, o que é muito relevante para quem optou por um estágio com o intuito de adquirir experiência numa área onde nunca trabalhou.

Tal como no projeto Banco de Tempo Ativo, participar na Publicação do Entra mais em Ação fez-me compreender um novo método de escrita no que toca aos documentos que são divulgados e partilhados junto dos participantes do projeto e dos demais interessados. No caso particular desta Publicação, o que se pretendia era partilhar conhecimento, tendo por base a experiência da equipa responsável pelo projeto, através de um documento disponibilizados para todos. Neste sentido, opta-se por uma linguagem cuidada mas, acima de tudo, acessível a quem lê a Publicação, de modo a que as ideias principais possam ser claramente entendidas. Esta experiência no terreno fez-me afastar um pouco do rigor da escrita científica, exigido ao nível do mestrado, de modo a aproximar a escrita à linguagem e características dos potenciais

interessados. É fundamental ter estas experiências, que nos mostram a realidade vivida no dia-a-dia das associações e nos distanciam do formalismo dos trabalhos académicos, sendo uma forma de nos prepararmos enquanto futuros profissionais das Ciências da Educação.

Participar no projeto ECO permitiu-me perceber, de forma mais evidente, a importância dos projetos que põem em contacto diferentes gerações num mesmo contexto. Este tipo de projeto, que encara os atores locais como o recurso mais importante para o desenvolvimento do projeto, acaba por aproximar os jovens das suas origens e até das tradições. Como indica Canário (2008) os projetos inseridos na modalidade de desenvolvimento local valorizam os conceitos de participação e de endogeneidade, o que significa que são os atores locais que devem trabalhar sobre a sua própria comunidade, valorizando-se os recursos locais. Como o próprio autor indica é necessária a “passagem da leitura «pela negativa» a uma leitura «pela positiva» (...) para instituir um processo de desenvolvimento endógeno, baseado na optimização e recombinação dos recursos locais, em particular dos recursos humanos” (Canário, 2008, 66). De facto, o projeto ECO além de partir de problemas identificados pelos docentes, tem em conta os recursos e costumes locais de forma a valorizar os aspetos positivos do contexto em questão. Um outro aspeto muito relevante tem que ver com o facto de os projetos de cidadania ativa trazerem vida às próprias comunidades, valorizando tradições que estão, por vezes, a ser esquecidas no tempo.

Rebuscando aprendizagens dentro deste projeto é de destacar a ideia de que nem todos os projetos promovidos por este tipo de associações têm continuidade. Muitos deles resumem-se aos prazos impostos pelos financiadores, ficando delimitados no tempo e espaço definido por alguém externo ao contexto. Assim sendo, é possível que o projeto não termine da forma mais adaptada ao ritmo e contexto onde o projeto é desenvolvido devido à falta de tempo. No caso específico do ECO, penso que uma das suas mais-valias se relaciona com a ambição de criar uma associação local onde os jovens possam dar continuidade ao projeto, incluindo até novas dinâmicas. Embora as aprendizagens, especialmente as individuais, continuem com a mesma importância para os jovens depois de terminar o projeto, julgo ser fundamental continuar o trabalho já realizado, como forma de aprofundar essas aprendizagens e ainda de chegar a outros jovens e indivíduos para que tenham possibilidade de experienciar as dinâmicas do projeto. Assim, é fundamental tornar os jovens autónomos, com capacidade para criar uma associação local que garanta a continuidade do projeto e acima de tudo das relações, aprendizagens e dinâmicas que foram criadas ao longo do tempo.

A participação nestes projetos trouxe-me diversas aprendizagens e, acima de tudo, ao adquirir experiência ao nível prático foi possível pôr em prática diversos ensinamentos adquiridos ao longo



da licenciatura e do mestrado. Por outro lado, a passagem por novas experiências trouxe também novas aprendizagens que serão aplicadas no futuro, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Pensando agora no Graal como instituição acolhedora de estágio torna-se importante salientar algumas características gerais que fazem desta associação um lugar onde a educação de adultos, em particular a educação não formal, acontece e ganha vida. Relativamente aos projetos promovidos pelo Graal, estes procuram mudanças a vários níveis, entre eles, cultural, social, educacional, enveredando-se por modelos de sociedade diferentes do dominante. Esta lógica conduz-nos às palavras de Rui Canário (2008) no que toca ao novo modelo de desenvolvimento assente em diversas dimensões, que passa a valorizar a intervenção a nível local junto das pessoas. Nesta linha de ideias, as facilitadoras colocam-se ao mesmo nível dos participantes como forma de unir os seus esforços na construção do conhecimento baseado na ação e reflexão sobre a realidade, daí que o diálogo surja como método privilegiado, método da educação não formal apontado por Paulo Freire (1980). Os projetos e metodologias aproximam as pessoas – quer da associação, quer dos projetos – dando-se primazia aos momentos de convívio que reforçam a participação individual, coletiva e a coesão de grupo.

Ao contrário da tendência apontada por Lima e Afonso (2006), o Graal não recorre a formadores externos, sendo as trabalhadoras da associação a assumir diferentes papéis nos diversos projetos. Com as suas metodologias dinâmicas, que foram sendo referidas ao longo do trabalho, promovem de forma constante a dialética teoria/prática e ação/reflexão. No Graal o mais importante é o processo formativo, daí que se valorizem os processos de autoformação, ecoformação e heteroformação, baseados na convicção de que todos temos algo para ensinar além de aprender. Para que tal aconteça a equipa do Graal mantém uma atitude sempre preocupada em relação à melhoria das atividades e projetos, partindo das opiniões dos participantes para adaptar a sua atividade. Um último aspeto curioso e que não podia deixar de referir prende-se com o facto de o Graal ser um movimento de mulheres que não restringe a sua ação ao público feminino, podendo participar homens e mulheres em qualquer projeto.

Fazendo um balanço global do estágio é fundamental destacar a importância da convivência promovida em todos os projetos que permitiram o contacto com pessoas e modos de trabalho, levando-me ao desenvolvimento a nível pessoal e profissional em relação à socialização e à aceitação do outro. A possibilidade de conhecer outras cidades foi também muito interessante, tendo-me possibilitado o contacto com diferentes modos de vida. Por outro lado, conhecer o dia-a-dia de uma associação e experienciar inúmeros aspetos da rotina deste tipo de associação preparou-me para ingressar de forma mais segura no mercado de trabalho, com uma certeza maior em relação à minha atuação e desempenho. Os ensinamentos advindos da licenciatura e

do mestrado prepararam para o estágio, nomeadamente no que toca à realização de entrevistas, da avaliação das atividades e das apresentações em formações e ações de sensibilização. A nível pessoal foi importante estagiar nesta associação pois fez-me ficar mais desperta relativamente à questão da igualdade de género e dos direitos das mulheres, assunto que tende a ser esquecido pela sociedade em geral.

Pensando no futuro da educação de adultos e nas vivências ocorridas durante o estágio no Graal faz sentido afirmar que ainda é possível realizar projetos que respeitem quase na totalidade os princípios e fundamentos da educação de adultos. Rebuscando as palavras de Finger e Asún (2003) é possível verificar distintas tendências que levam a educação de adultos a perder a sua essência e pelas quais o trabalho do Graal não tem enveredado. Em primeiro lugar, o Graal trabalha no sentido de encontrar alternativas ao modelo de sociedade dominante, na tentativa de alcançar o modelo que serviu de base à teoria e prática da educação de adultos. Como consequência das diversas mudanças, os referidos autores afirmam que a educação de adultos deixou de ter como objetivo a emancipação e mudança social, algo que não se verifica no Graal uma vez que um dos seus principais objetivos é encontrar alternativas que levem a uma verdadeira mudança pessoal e social. Quanto às formações promovidas pelo Graal, e uma vez mais contra a tendência geral, estas não promovem a competitividade individual, além de se rejeitar a linguagem típica do mundo dos negócios e expressões como “cliente” ou “consumidor”. Uma das tendências referidas pelos autores e que se verifica também o Graal prende-se com a diminuição do apoio do sector público no que toca ao financiamento, daí que seja necessário recorrer a financiamento externo e a formação contínua ou atividades autofinanciadas. Concluindo, o Graal é um dos exemplos de associações que procuram alternativas ao modelo e práticas dominantes, contribuindo para que o campo da educação de adultos volte à sua essência.

Como forma de terminar todo este processo levanto a seguinte questão: o que significou este estágio? Possivelmente foi a experiência que tive que mais se aproxima do conceito de educação de adultos que estudei a nível académico. Primeiramente, foi muito importante ter sido recebida como parte da equipa e estar presente em todos os momentos e decisões, tendo a oportunidade de partilhar conhecimento e de ver ideias e opiniões valorizadas. O convívio com diferentes pessoas, em diferentes contextos, levou-me a entender a partilha com um outro como um dos meios mais ricos para realizar aprendizagens verdadeiramente significativas. Experimentei, efetivamente, a ideia de Rui Canário (2006) de aprender com e a partir da experiência, tendo por isso acrescentado inúmeras aprendizagens à minha bagagem cultural. Poder pensar e agir por mim mesma preparou-me para ingressar no mundo da educação de adultos como profissional das Ciências da Educação que entende, efetivamente, o que significa trabalhar com as pessoas.

## Bibliografia

- BERNET, Jaume Trilla (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- CANÁRIO, Rui (2005). Razões para (re)Ler Ivan Illich. In Canário, Rui *O que é a Escola? Um Olhar Sociológico* (pp. 183-197). Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In: CNE. *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 207-267). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CANÁRIO, Rui (2008). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CAVACO, Carmen (2001). *Processo de formação de adultos não escolarizados – A educação informal e a formação experiencial*. Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa Dissertação de Mestrado.
- FINGER, Mathias e ASÚN, José Manuel (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora. Colecção Ciências da Educação.
- FREIRE, Paulo (1977a). *Acção Cultural para a Libertação e Outros Escritos*. Lisboa: Moraes Editores.
- FREIRE, Paulo (1977b). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Guerra e Paz.
- FREIRE, Paulo (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Moraes.
- LIMA, Licínio e AFONSO, Almerindo (2006). Políticas públicas, novos contextos e actores em educação de adultos. In Lima, Licínio (Org.) *Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo* (pp.206-229). Braga: Universidade do Minho.
- NÓVOA, António (1988) A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In Nóvoa, A. e Finger, M. *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (pp.65-86). Lisboa: Ministério da Saúde.
- PINEAU, Gaston (1988). A autoformação no decurso da vida : entre a hetero e a ecoformação. In Nóvoa, A. e Finger, M. *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (pp.65-86). Lisboa: Ministério da Saúde.

Outras fontes:

Plano de Atividades da Associação Graal 2014

Relatório de Atividades de 2013

Sites:

<http://www.graal.org.pt>